

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Reconhecimento, validação e certificação de competências  
profissionais do Agente em Geriatria: perspectivas e  
desafios**

**Sheila Maria Paulino**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Área de especialidade em Formação de Adultos

(DISSERTAÇÃO) Orientada  
pela Professora Doutora Carmen Cavaco

2018



Dedico este trabalho de dissertação aos meus queridos filhos Mário e Sara...

## **Agradecimentos**

A Deus, por tudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Carmen, pela humildade e confiança que me deu para que concluísse esta dissertação. Foi um enorme prazer e uma honra ter trabalhado com a Professora Carmen Cavaco.

À Professora Doutora Natália Alves muito obrigada, sempre atenta ao percurso dos seus alunos e sempre trazendo-nos à razão, quando voávamos para outros horizontes.

À Professora Doutora Paula Guimarães, muito obrigada pela dedicação que demonstra aos seus alunos.

À Sr.<sup>a</sup> Delegada Regional de Lisboa e Vale do Tejo, Dr.<sup>a</sup> Isabel Henriques do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), muito obrigada pela forma como aceitou o meu pedido para a realização das entrevistas e recolha de informação fundamental, junto aos candidatos e técnicos de orientação do processo RVCC profissional de Geriatria nos Centros Qualifica do Instituto

À Professora Doutora Lúcia Palma, minha madrinha e amiga neste incentivo e força pelo o conhecimento.

À Professora Doutora Manuela Barreto minha amiga e companheira, pela força e otimismo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao Professor Doutor Joaquim Parra Marujo muito obrigada por tudo o que me ensinou.

Ao Professor Doutor António Teixeira de Carvalho muito obrigada por tudo.

À Professora Doutora Marina Cortez, o meu reconhecimento e gratidão.

Aos meus filhos Mário Paulino e Sara Paulino e ao meu marido, que sempre me apoiaram durante este período, muitas vezes com a minha ausência e souberam aguentar.

Aos meus amigos, Óscar Thymoteo, Ana Viana e Rute Letícia, que tanto me ouviram nesta fase, muito obrigada pela vossa paciência.

À minha amiga Cristina Monteiro, obrigada pela ajuda nesta minha caminhada e acompanhamento.

À Coordenadora Doutora Dulce Afonso do Centro de Formação e Reabilitação de Alcoitão, não tenho como te agradecer o apoio incondicional que me dás desde sempre.

À Coordenadora Doutora Cristina Costa do Centro de Formação e Reabilitação de Alcoitão um especial obrigada.

À Coordenadora Doutora Mafalda Coelho do Centro de Formação e Reabilitação de Alcoitão um especial obrigada.

Ao Diretor Engenheiro José Fraga do Centro de Formação e Reabilitação de Alcoitão muito obrigada.

Aos Centros do Instituto de Emprego e Formação Profissional IEFP pela forma como aceitaram o meu pedido para a realização das entrevistas, logo que solicitei. Obrigada a todos os seus intervenientes e um especial obrigado à Coordenação do Centro Qualifica do serviço de formação profissional de Lisboa.

À Doutora Maria da Luz Pessoa e ao Doutor Rui Neves Parente, um obrigada “especial” por acreditarem em mim.

Aos técnicos de orientação (TORVC) e aos candidatos de geriatria, cuja confidencialidade de identidade respeito e preservo, um especial obrigada pela partilha dos seus saberes, pelos seus exemplos de vida pelo valor que permitiram acrescentar a este estudo e que através deles o tornaram possível. Muito obrigado, por terem estado na realização desta dissertação, e pelo vosso contributo.

Ao colega Francisco Gabriel, muito obrigada pela ajuda na leitura e formatação desta dissertação.

A todos os meus Professores, que não mencionei nesta folha um muito obrigada por todo o ensinamento que me passaram, a eles devo toda esta minha transformação.

À minha família em geral, aos que direta e indiretamente contribuíram para que este meu sonho se tornasse uma realidade, obrigada por tudo.

Daisy, obrigada pela sua atenção e disponibilidade.

A mim, também digo, boa Sheila conseguiste!

## **Resumo**

O presente trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação área de especialização em Formação de Adultos, procura contribuir para o aprofundamento da compreensão do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais do Agente em Geriatria. Em Portugal, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências surgiu em 2001 e ganhou uma grande visibilidade após 2005, com a Iniciativa Novas Oportunidades. Em 2007 este processo alargou-se ao domínio profissional. Neste momento, embora tenhamos uma experiência acumulada com dez anos, o conhecimento científico sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de âmbito profissional é muito escasso. Para o desenvolvimento desta dissertação foram realizadas entrevistas a quatro técnicos de orientação e entrevistas a três candidatas que concluíram o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências no domínio profissional – Agente em Geriatria em quatro Centros Qualifica, no distrito de Lisboa. Através do estudo, foi possível constatar que este processo está bem conseguido, e é bem conduzido, de acordo com os princípios da sua génese. É um contributo precioso para a formação em Portugal, assume o reforço do potencial da pessoa que se encontra em processo, sobretudo porque lhe é devolvido o direito de aprender ao longo da vida. A investigação permitiu ainda realizar uma reflexão sobre a importância do processo, as potencialidades do reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais, concluindo-se ser uma prioridade atual das políticas educativas europeias, e em especial da população portuguesa, em termos de baixa escolarização e de aquisição alternativa de competências exteriores ao sistema escolar.

**Palavras-Chave:** Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais, Adquiridos Experienciais, Agente em Geriatria, Adulto

## **Abstract**

The present research work, within the scope of the Master in Education area of specialization in Adult Education, seeks to contribute to a deeper understanding of the process of recognition, validation and certification of professional skills of the Geriatrics Agent. In Portugal, the process of recognition, validation and certification of competences emerged in 2001 and gained great visibility after 2005, with the New Opportunities Initiative. In 2007 this process extended to the professional field. At this moment, although we have accumulated experience over this last 10 years, the scientific knowledge about the process of recognition, validation and certification of competences of professional scope is very scarce. For the development of this dissertation interviews were conducted with four guidance technicians and interviews with three candidates who completed the process of recognition, validation and certification of skills in the professional field - Agent in Geriatrics. Through the study, it was possible to verify that this process was well achieved, and was well conducted, according to the principles of its genesis. It is a valuable contribution to the training in Portugal, it assumes the reinforcement of a person's potential who is in this process, mainly because it is returned the right to learn throughout his/her life. The research also made it possible to reflect on the importance of the process, the potential for recognition, validation and certification of learning in non-formal and informal contexts. It was concluded that it is a current priority of European education policies, especially the Portuguese population, in terms of low level education and alternative acquisition of skills outside the school system.

**Key words:** Recognition, Validation and Certification of Professional Competences, Learning, Agent in Geriatrics, Adults

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	20
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS .....	24
1. Princípios Orientadores da Educação de Adultos .....	25
2. Contributos do pensamento de Paulo Freire a partir do campo teórico da Educação de Adultos .....	28
3. Formação de adultos ao longo do tempo .....	31
3.1. Modelo dialógico social e o movimento de Educação Permanente .....	32
3.2. A Educação ao Longo da Vida .....	34
3.3. A perspetiva humanista e a influência na Educação de Adultos .....	36
3.4. A UNESCO e o papel basilar no domínio da Educação de Adultos .....	37
3.5. “Trilogia” Educação Formal - Não Formal - Informal .....	41
4. Formação experiencial e método biográfico .....	43
4.1. O potencial educativo do método biográfico .....	45
5. Referenciais .....	46
6. Efeitos do RVCC Profissional no percurso de vida pessoal, profissional e formativo .....	49
CAPÍTULO II – ORIENTAÇÕES POLÍTICAS NO ÂMBITO DO PROCESSO RVCC .....	54
1. Orientações políticas no âmbito do Processo RVCC.....	55
2. A construção de um Sistema Nacional de Qualificações .....	57
3. Programa Qualifica .....	58
3.1. Centros Qualifica .....	60
3.2. Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências .....	68
3.3. Reconhecimento e validação de competências profissionais .....	70
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	75
1. Metodologia .....	76
2. Técnicas, instrumentos, tratamento e análise da informação.....	78
3. Técnicas de tratamento de dados.....	79
4. Técnicas de recolha de dados: inquéritos por entrevista .....	80
CAPÍTULO IV – Contextos da investigação e análise de dados .....	84
1. Perfil do Agente de Geriatria .....	85
2. Análise de dados.....	85
2.1.1. Análise do processo de reconhecimento e validação de competências pela óptica dos TORVC.....	95
2.1.1.1. Organização do Processo.....	97
2.1.1.2. Qualidade do Referencial.....	108



2.1.1.3. Acompanhamento realizado .....	112
2.1.1.4. Dificuldades encontradas pelos Candidatos.....	113
2.1.2. Candidatos .....	116
2.1.2.1. Informação sobre processo de certificação .....	118
2.1.2.2. Importância do Processo .....	119
2.1.2.3. Expetativas sobre o processo .....	119
2.1.2.4. Reconhecimento sobra a perspectiva e as competências necessárias para as desenvolver.....	120
CONCLUSÃO .....	126
Referências Bibliográficas.....	134
ANEXOS .....	139

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de registo (inscrição e certificação) CQEP- Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Gráfico 2 – Inscrições e certificações CQEP Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Gráfico 3- Tipos de Registo CQEP- Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Gráfico 4 - Certificações parciais 2017 – do Agente de Geriatria e UCs não completadas - Centro Qualifica no Serviço de Formação Profissional de Lisboa

Gráfico 5 - Certificações na saída profissional do agente em geriatria em 2017 no “Qualifica no serviço de formação profissional de Lisboa”

Gráfico 6 - Certificações em 2017 – Agente em Geriatria

Gráfico 7 - Certificações na saída profissional do agente em geriatria em 2017 no “Qualifica no serviço de formação profissional de Lisboa”

Gráfico 8 - Situação face ao emprego na saída profissional do agente em geriatria em 2017 no “Qualifica no serviço de formação profissional de Lisboa”

Gráfico 9 - Etapas de intervenção dos Centros Qualifica

Figura 1: Etapas do Processo de RVCC (fonte: Simões & Silva, 2008)

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Informação sobre os candidatos inscritos - CQEP- Processo RVCC  
profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Tabela 2- Informação sobre os candidatos certificados CQEP- Processo RVCC  
profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Tabela 3 - Informação complementar à descrição mencionada para os candidatos  
inscritos e certificados tendo em conta o sexo - CQEP RVCC 2015-2016 - Fonte  
ANQEP

Tabela 4 - Certificações parciais – UCs não completadas – 2017 - Centro Qualifica no  
Serviço de Formação Profissional de Lisboa

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP,I.P - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CNO - Centros de Novas Oportunidades

CNQ- Catálogo Nacional de Qualificações

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

CQ - Centros Qualifica - Centros especializados em qualificação de adultos

CQEP - Centros para a qualificação do ensino profissional

CRVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional

EFA - Educação e Formação de Adultos

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

QEQ - Nível de Qualificação do quadro europeu de classificações

QNQ - Nível de Qualificação quadro nacional de qualificações (QNQ)

RVCCP - Reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais

SIGO - Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SNQ - Sistema Nacional de Qualificações

SNRVCCP - Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

TORVC - Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

UC – Unidade Curricular

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

A presente investigação foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Surgiu no decurso da realização de uma autobiografia, centrada no nosso percurso profissional e no processo de formação. Esta autobiografia permitiu compreender a importância do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, no nosso percurso profissional. Neste sentido, decidimos que construir o objeto de estudo da investigação em torno dessa temática.

Esta investigação, filiada na metodologia qualitativa, visa analisar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (RVCCP) do Agente em Geriatria e estruturou-se com base na seguinte questão orientadora: Quais as perspetivas dos atores envolvidos sobre o reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais do Agente em Geriatria?

Para o desenvolvimento desta pesquisa a recolha dos dados focou-se em dois grupos de atores distintos: três adultos em processo de RVCCP na saída profissional do Agente em Geriatria e quatro técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, que trabalham com esta área profissional em quatro Centros Qualifica, no distrito de Lisboa. Sem pretensões de generalização, interessa-nos compreender, numa perspetiva holística e contextualizada, a visão dos atores implicados sobre o processo em estudo. O interesse pelo objeto de estudo resultou da experiência nossa profissional neste domínio, mas também da escassez de investigação sobre o tema, em Portugal.

Posto isto, o presente trabalho de investigação tem em conta dois princípios orientadores, propomo-nos caracterizar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências a partir da perspetiva dos adultos implicados e perceber qual o papel do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências durante o momento da certificação de competências. A referir que os adquiridos por via da experiência quando são aplicados à formação de adultos, sendo realizada de forma individual ou coletiva, é vista como um processo essencial, devido à sua grande importância relacionada com a sobrevivência (Cavaco, 2015).

O pressuposto subjacente de base associado aos adquiridos experienciais é que se aprende por via da experiência do dia-a-dia. Segundo Cavaco (2008), este é um processo extremamente específico e também o objeto em análise (as experiências adquiridas) é de uma natureza muito própria. Existe, assim, a necessidade de se recorrer a novas

metodologias e também a novos instrumentos de avaliação de modo a respeitar todas as especificidades e as singularidades do processo em causa. Apesar das políticas de reconhecimento de adquiridos experienciais avançarem estas práticas e estas metodologias como sendo a melhor solução para a resolução dos problemas relacionados com a qualificação da população, a sua complexidade, dilemas e paradoxos são menosprezados, apesar de estarem muito presentes.

Desta forma, a partir da questão inicial emergiram eixos de estudo sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, com enfoque nos adultos implicados: (i) as conceções que os adultos possuem sobre o processo; (ii) definir o percurso realizado pelo adulto no processo; (iii) conhecer a experiência do adulto e a sua relação com as competências profissionais do Agente em Geriatria que consta no referencial; (iv) conhecer as necessidades de formação dos Agentes de Geriatria; (v) saber qual a importância que o entrevistado dá ao processo neste contexto; (vi) a reflexão sobre o processo.

Os eixos de estudo focados na perspectiva dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências implicados no processo são os seguintes: (i) conhecer a organização do processo RVCC profissional; (ii) compreender a utilização e a importância do referencial RVCC profissional de geriatria durante o processo; (iii) identificar as necessidades de formação; (iv) como se processa o acompanhamento do candidato ao longo do processo; (v) identificar os resultados do processo.

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é caracterizado pela identificação, formalização e reconhecimento social dos saberes e das competências decorrentes da ação, isto é, vai incidir sobre a explicitação das condições da produção do saber e também sobre o processo que permite a consciencialização e a formalização, tendo como fim principal a validação social (Delory-Momberger, 2003 cit. por Cavaco, 2008). Todos os seres humanos possuem capacidade de produção, reflexão e reelaboração da sua experiência. Quando se reconhece o papel central do indivíduo no processo de aprendizagem, está-se a assumir a existência de uma perspectiva de produção de saber que se situa no ponto oposto à forma de cumulativa e transmissiva do saber da forma tradicional escolar.

Procurámos, igualmente contribuir para o reconhecimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências subjacentes às práticas de orientação profissional, junto dos candidatos, numa perspectiva educativa.

Olhamos para a certificação como um processo que promove o desenvolvimento pessoal e, consequentemente, uma valorização da autoimagem, que, por sua vez, levará à construção de um projeto coerente com as experiências e aprendizagens apresentadas e refletidas até ao momento. Nesse sentido Pierre Dominicé afirma que “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Pierre Dominicé, 1988, p. 138 cit. por Cavaco, 2013, p. 130), o que também é extensível às crianças e jovens.

O acompanhamento, durante todo o processo, por parte do técnico de orientação profissional, é de facilitador no reconhecimento dos saberes e conhecimentos adquiridos, e, até que ponto as práticas da orientação profissional potenciaram, junto do adulto no momento do balanço da sua vida, a criação de uma nova etapa na vertente pessoal e profissional e social. Segundo Cavaco (2013) quando se defende o estatuto de actor, é reconhecida aos aprendentes autonomia, assim como capacidade para dialogar, reflectir, problematizar e encontrar soluções para problemas individuais e colectivo.

Esta estratégia subjacente ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), assenta numa perspetiva descritiva, explicativa e compreensiva, com vista ao reconhecimento das aprendizagens, bem como na valorização da autoestima. Assim, potencia-se a dimensão formativa inerente ao processo da orientação profissional nos candidatos em situação de reconhecimento para certificação. Deste modo, as questões fundamentais são o como e não o para quê. De acordo com Cavaco (2013) esta perspectiva do aprendente permite consolidar a importância de se desenvolver um processo educativo numa lógica de trabalho com as pessoas, contrariando a lógica predominante que é a de trabalho para as pessoas.

Pretende-se ainda, que este trabalho contribua de alguma forma para os técnicos orientadores do processo de reconhecimento, enquanto técnicos de acompanhamento, nas questões da sua própria atuação.

Este trabalho de investigação encontra-se organizado em quatro capítulos. Dois dos quais fazem parte do corpo teórico da investigação e os outros dois incidem, sobretudo, no trabalho empírico. Optámos por conceber um capítulo para facilitar a leitura dos mesmos, contendo apenas os anexos referidos ao longo do trabalho empírico, os quais passamos a descrever:

O capítulo 1 centra-se na educação e formação de adultos, nos princípios orientadores, e a formação de adultos ao longo do tempo. Reforça a importância da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para Cultura. Tratando-se do estudo sobre o processo RVCC, entendemos situar o objeto

de estudo na problemática que o enquadra, a educação de adultos, compreendendo as modalidades de educação formal - não formal – informal e a utilização das metodologias autobiográficas, pois através destes contextos o adulto evidencia as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, seus saberes e competências.

O Capítulo 2 tem como foco principal as orientações políticas nacionais no âmbito do processo RVCC. Estuda a construção em Portugal do Sistema Nacional de Qualificações, a utilização dos referenciais formativos e apresenta o perfil do Agente em Aeriatria. Apresenta, entretanto, o programa Qualifica e a organização dos centros Qualifica. Também apresenta o processo de reconhecimento e validação de competências profissionais, tendo em linha de investigação os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, a organização do Sistema RVCC profissional e os efeitos no percurso de vida pessoal, profissional e formativo do adulto. Interessou-nos investigar as finalidades e princípios educativos do processo de RVCC profissional

O Capítulo 3 descreve toda a metodologia de investigação utilizada: técnicas, instrumentos, tratamento e análise da informação, levantamento de dados e inquéritos por entrevista.

O Capítulo 4 apresenta a discussão dos dados e o processo tendo em linha estas orientações, bem como os resultados da análise de conteúdos efetuada a partir da transcrição das entrevistas. Para tal, foram construídas grelhas para cada categoria, estando estas divididas em: (i) subcategorias; (ii) conteúdo das unidades de registo e indicadores.



## **CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS**

## **1. Princípios Orientadores da Educação de Adultos**

Os domínios abordados ao longo deste capítulo são fundamentais para enquadrar teoricamente o objeto de estudo. Tratando-se de um estudo sobre o processo RVCC profissional, é necessário situar o estudo na problemática que o enquadra, a educação de adultos no reconhecimento e validação de competências que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais.

A Educação de Adultos sempre foi um campo marginalizado dentro da grande área da educação, devido, em grande parte, as inúmeras políticas de educação e formação de adultos que oscilam consoante as decisões governamentais, sendo desenvolvidas ou interrompidas de acordo com interesses políticos nem sempre justificadas (Canário, 2000).

De acordo com Canário (1999), o funcionamento da organização escolar caracteriza-se pela compartimentação estandardizada dos tempos, espaços, saberes, que se encontra articulada com uma conceção cumulativa do conhecimento e da aprendizagem. O autor identifica as convergências entre esta forma de organização e a conceção taylorista dos processos de produção, orientada para a produção e o consumo de massas.

A primeira vez que se falou em Educação de Adultos foi na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada em Nairobi, em 1976, na sua 19ª sessão, tendo sido definida como sendo:

O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente. (UNESCO, 1976, p. 2)

A educação é, de acordo com a ótica de Ccampo com novas práticas educativas muito diversificadas, que podem ser descritas como anário (1999), um processo extenso e com muitas formas, confundindo-se com o processo de vida de cada indivíduo, tornando-se assim evidente que a educação de adultos sempre existiu. A escolarização da

educação dos adultos é vista como um processo evolutivo, que, por sua vez é um subsistema com concepções cada vez mais pedagógicas, derivadas do paradigma escolar, e verifica-se também uma redução no que toca ao ensino recorrente, sendo por isso um apêndice do sistema escolar regular onde se acolhem jovens que têm insucesso e/ou abandonam a escola regular.

No período após a Segunda Guerra Mundial verificou-se o crescimento exponencial das ofertas de escolarização, verificando-se também pelo grande aumento de ofertas educativas dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados. A acelerada expansão da Educação de Adultos no período pós-guerra representou a construção e surgimento de um campo com novas práticas educativas muito diversificadas, que podem ser descritas como um conjunto de quatro pólos articulados que interagem entre si: a alfabetização (ou oferta educativa de segunda oportunidade), a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sociocultural (Canário, 2013).

A alfabetização e a educação de base são organizados como uma oferta educativa de segunda oportunidade, de forma a promover a combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base.

De acordo com Canário (1999) a formação profissional encontra-se orientada para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de obra, sendo para isso introduzido no núcleo duro da Educação de Adultos. Na formação profissional é normal a dicotomia entre o aprender e o fazer, sendo que o modo escolar tende a ser contrariado por uma tendência no sentido de uma finalização orientada para situações de trabalho. Esta valorização da articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho está associada a uma cada vez mais crescente importância do fator trabalho relativamente ao fator associado ao capital, assim como com a evolução do conceito taylorista de mão-de-obra para o conceito de recursos humanos (Canário, 1999).

Quando se fala em animação sociocultural fala-se no reconhecimento do carácter educativo da situação vivida em diversos contextos que são exteriores ao universo escolar. De acordo com Canário (1999) a animação sociocultural não se circunscreve apenas a problemática relacionada com a ocupação dos tempos livres, em meio urbano, tendo evoluindo no sentido de se tornar numa importante estratégia de intervenção educativa e social ao serviço de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos, tendo conseguido por evidência à dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formais.

Por fim, o desenvolvimento local pressupõe a existência de várias parecerias e articulações com a Educação de Adultos de acordo com uma lógica local, implicando uma grande valorização da participação direta de todos os interessados. Quando a educação de adultos se relaciona com o desenvolvimento local e vice-versa, a globalidade dinâmica do processo de educação e adultos fica muito mais visível, contrariando assim uma visão analítica e estanque dessas dimensões (Canário, 1999).

Pode-se afirmar que, historicamente, o campo da Educação de Adultos resulta da confluência de várias políticas definidas “de cima” com políticas e práticas construídas a partir de iniciativas sociais emergentes, ou seja, vindas “de baixo”, tendo originando um campo de estudo e de ação em que são combinadas uma dimensão com carácter de decisão política, uma dimensão técnica e também uma dimensão de militância (Canário, 2013).

O autor refere que a Educação de Adultos, recorrendo ao movimento da educação permanente, estabelece-se como sendo uma visão do mundo, tendo como objetivo a sua transformação. Assim, a ideia é de que, uma educação permanente permite compatibilizar o crescimento económico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social (Canário, 2013).

Rui Canário (1999) cita os seguintes princípios elencados por António da Nóvoa como sendo os principais para quando se pretende iniciar qualquer tipo de projeto relacionado com a formação de adultos. 1º Princípio: Todo o adulto que se encontra em situação de formação deve ser encarado como alguém portador de uma história de vida única e uma experiência profissional que não deve ser posta de lado e remetida para o esquecimento, sendo por isso muito importante refletir sobre o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva; 2º Princípio: A formação deve ser encarada com um processo de transformação individual numa tripla dimensão do saber: saber, saber-fazer, saber-ser. Tal implica um grande envolvimento no indivíduo com o processo de formação, assim como uma participação alargada dos formandos na sua própria conceção e implementação da formação; 3º Princípio: A formação deve ser vista como um processo de mudança institucional, relacionada de forma estreita à instituição onde o sujeito exerce a sua atividade profissional, esperando-se um contrato tripartido estabelecido entre a equipa de formação, os formandos e as instituições; 4º Princípio: A formação deve ser organizada tendo em conta a relação entre a reflexão e também a intervenção, tendo como base um processo de investigação assim como sendo encarada como uma função integradora institucional ligada à mudança; 5º Princípio: A formação deve-se preocupar em desenvolver nos

formandos as competências necessárias para serem capazes de mobilizar, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante o processo formativo; 6º Princípio: Neste princípio cita-se Sartre, quando este diz que o homem caracteriza-se, sobretudo pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer que os outros fizeram dele. Desta forma, a formação tem que permitir que os seus formandos se superem.

No caso português, a alfabetização e a educação básica de adultos tem vindo a organizar-se através da concentração dos recursos no chamado ensino recorrente que permite àqueles que nunca puderam frequentar a escola ou àquele cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso ou pelo abandono precoce oportunidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar os seus estudos, particularmente no que toca à educação básica (Canário, 1999).

## **2. Contributos do pensamento de Paulo Freire a partir do campo teórico da Educação de Adultos**

O pensamento de Paulo Freire no campo da educação de adultos está ligado ao modelo de alfabetização, sendo um contributo na questão da alfabetização e para o conhecimento na formação de adultos, sendo. Segundo Cavaco (2013, p.21) “um pensamento muito abrangente e crítico, pelo que permite consolidar a análise crítica sobre a hegemonia da forma escolar, a valorização epistemológica da experiência e a promoção do debate sobre a finalidade dos processos educativos”.

Segundo a autora, o pensamento de Paulo Freire pela abrangência, coerência e perspectiva crítica que apresenta, continua muito actual e pertinente para fundamentar a intervenção social e educativa e a investigação neste âmbito.

Segundo Cavaco (2013), no campo teórico da Educação de Adultos reconhece-se a diversidade e complexidade dos processos educativos, o que tem vindo a fundamentar a crítica ao entendimento da educação como um processo que se circunscreve à escola e às práticas que se regem pela forma escolar. De acordo com Paulo Freire, citado pela autora, o potencial educativo está presente em todas as situações em que somos confrontados com problemas e com a necessidade de reflectir para agir; é nesse sentido que surge a afirmação “estuda-se quando surgem problemas” e o acto de estudar resulta de uma

“atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os factos” (Freire, 2000a, p. 58).

Também os fenómenos educativos podem ocorrer segundo lógicas e processos de organização e funcionamento muito díspares (Cavaco, 2013), sendo o recurso a tipologias para dar conta da diversidade de situações educativas e formativas é um exercício difícil e passível de ser demasiado redutor. No seu estudo a autora refere que o pensamento de Paulo Freire permite reforçar a ideia que a aprendizagem é coincidente com o ciclo vital e que é indissociável do processo de hominização. Paulo Freire, ao defender que o ser humano, por natureza, é inacabado, tem subjacente a ideia que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência, o que fundamenta a aprendizagem resultante das práticas sociais em que se envolve, em todos os tempos e espaços da vida.

Segundo a autora, Paulo Freire reconheceu o papel central do sujeito no processo de aprendizagem que ocorre quando o sujeito atribui sentido e se apropria do que está a viver. Na investigação realizada por (Cavaco, 2002), os adultos adquiriram saberes através de um processo de formação experiencial, que ocorreu em todos tempos e espaços de vida e resultou de mecanismos de observação, de imitação e de tentativa-erro.

Consoante Cavaco (2013), a formação experiencial deu-se no confronto com os problemas e situações de vida quotidiana, na família, no trabalho, nos momentos de lazer e de participação social. Para Freire (2000a, p. 71 cit. por Cavaco, 2013), deste modo, “não podemos duvidar que a nossa prática nos ensina”, e que “o povo tem um saber na medida mesma em que, participando numa prática que é social, faz coisas” (Freire, 2000a, p. 46 cit, por Cavaco 2013).

De acordo com a autora, Paulo Freire) destaca a importância do trabalho e das práticas sociais no processo de aprendizagem, ao defender que “é trabalhando que se aprende a trabalhar”, “praticando, aprendemos a praticar melhor” (Freire, 2000a p. 46 cit, por Cavaco, 2013). Freire vê o aprendente como um ser humano com experiências e saberes que adquiriu nos vários tempos e contextos de vida, o que tem de ser assumido e valorizado nos processos educativos escolares. O autor critica a cumulatividade sugere a continuidade, por reconhecer a existência de aprendizagens que precedem a educação realizada no espaço escolar e por assumir que esses conhecimentos prévios são o ponto de partida para as aprendizagens subsequentes. Como alternativa à exterioridade propõe a contextualização, de modo a garantir a valorização das experiências e saberes dos aprendentes e de os entender enquanto actores, com um papel importante na co-produção do seu saber (Cavaco, 2013).

Paulo Freire advogou um estatuto de actor e de co-produtor para o aprendente, independentemente, da sua idade e do nível de escolaridade (Cavaco,2013).

Na perspetiva do sujeito aprendente Cavaco (2013), reforça o pensamento de Paulo Freire, que constitui-se posteriormente um dos princípios orientadores no campo da Educação de Adultos. Ao se reconhecer este estatuto, ao aprendente tem implicações nas práticas educativas: (i); assume-se a pertinência de este ter um papel activo na construção dos dispositivos e das dinâmicas educativas; (ii) no trabalho educativo assume-se a centralidade da sua experiência, dos seus saberes e do seu contexto de vida.

De forma sintética, o Método Paulo Freire compõe-se de três momentos dialécticos e interdisciplinamente entrelaçados (Dias, 2008): (i) a investigação temática na qual aluno e professor procuram, no universo vocabular do aluno e na sociedade onde vive, as palavras e temas fulcrais da sua biografia; (ii) a tematização na qual os alunos codificam e descodificam esses temas; investigam o seu significado social, adquirindo assim consciência do mundo em que vive; (iii) a problematização na qual os alunos procuram ultrapassar a primeira visão mágica por uma visão crítica, em busca da transformação do contexto em que vive.

Contudo, Paulo Freire pode ser entendido pelo seu gosto pela liberdade, sendo este o ponto central do seu conceito educativo desde de suas primeiras obras. A libertação é a finalidade da educação. O intuito da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça, sendo uma tarefa constante e interminável. Para Paulo Freire a realidade opressiva e a injustiça não é "privilégio" dos países do Terceiro Mundo, existe em todo mundo em maior ou menor intensidade (Gadotti, 1996).

No método para educar, Freire (1980) dá ênfase quanto à escolha de um modelo não mecânico, na medida em que se deve optar por um que impele o acto criador dos alunos, capaz de conceber outros actos criadores. Assim, uma “alfabetização” apta a desenvolver a actividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção do homem enquanto estado de procura. Uma metodologia que agregue o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprender (Rameh, 2005).

De acordo com Silva (2005), é o objectivo da educação, criar condições que favoreçam a construção da postura do ser humano na e com a sociedade, permitindo compreender e explicar a realidade, encarar os problemas do dia-a-dia, procurar soluções, tomar decisões, pôr-se criticamente diante da realidade e interferir para transformá-la e transformar a si mesmo, enquanto sujeito histórico, crítico e criador.

### 3. Formação de adultos ao longo do tempo

Parece-nos importante apresentar alguns elementos sobre as tendências das políticas e das práticas da formação de adultos, à luz de modelos teóricos abordados por John Dewey (1976), Florentino Sanz Fernandez (2006), e Licínio Lima (2007). Estes autores concentram-se em torno da educação, demonstrando qual o papel do educador e do educando e referindo qual o processo de aprendizagem instituído. Os seus pontos de vista passam por visualizar as diferentes etapas da educação para adultos e quais os modelos seguidos, revelando, em simultâneo, a influência não só académica mas também socioeconómica. Sanz Fernandez (2006) identificou três modelos presentes nas políticas e práticas de educação de adultos: o Modelo Alfabetizador, Económico Produtivo e Dialógico – Social. Segundo o autor, a alfabetização passou por várias fases; sendo que, até ao século XIX, ensinavam-se separadamente a leitura, a escrita e o cálculo. Tal teria a sua lógica, pois um indivíduo pode estar preparado e alfabetizado para a leitura, por exemplo, mas não para a escrita. “Na educação de adultos há uma constante que se repete de maneira periódica: alfabetizar os adultos é ensinar o mínimo e alfabetizar é sobretudo aprender a soletrar textos académicos ou escrever listas e assinar” (Sanz Fernandez, 2006, p.29).

Segundo Sanz Fernandez (2006), a alfabetização seguia um modelo baseado na instituição escolar, pois a escola era o local principal para institucionalizar a alfabetização de adultos. Este modelo “dedica-se em ensinar a codificar literariamente as experiências de vida” (p.16), “através da aprendizagem dos códigos de leitura e dos códigos de receção de mensagens, em prejuízo da escrita e dos códigos de emissão” (Sanz Fernandez, 2006, p.17). Assim, este modelo segue o mote de ensinar a receber, tornando o formando num objeto de intervenção. O conceito de “Lição” (legere) está também ligado a este modelo. Aqui, a leitura silenciosa de um texto conduzia à reflexão, ao exercício inteligente da mente, ajudando a pensar. Tal conceito era importante para a história da alfabetização, pois segundo Sanz Fernandez (2006. p. 32), “o duplo conceito da alfabetização: o reflexivo – silencioso e o recetivo – ouvinte” foram-se perpetuando.

Para Sanz Fernandez, (2006, p. 18) “a aprendizagem de adultos é um continuum que começa nas relações sociais, e não nas relações académicas, e que se continua ao longo da vida e em todas as suas facetas [...], pois “o trabalho do educador consiste em reconhecer, dinamizar e potenciar esse continuum”.



### 3.1. Modelo dialógico social e o movimento de Educação Permanente

O modelo do dialógico social está ligado ao movimento de Educação Permanente. Surgiu em meados do século XX, estando associado aos modelos críticos de políticas sociais. Nesta altura, o objetivo da educação estava em mudança e, segundo Sanz Fernandez (2006, p.40), esta dava primazia à “aprendizagem ao ensino, a procura educativa à oferta, às potencialidades da aprendizagem em detrimento das deficiências do ensino, atribuindo ao sujeito a função de promotor do seu processo de aprendizagem, orientado pelo mestre ou professor”.

Neste modelo, o educador passa por ser um “animador” que leva ao reconhecimento, à dinamização e à potencialização das aprendizagens sociais contínuas. O que contrasta com o modelo inicial de alfabetização. Assim, valoriza-se a aprendizagem social e não a aprendizagem académica. O modelo de diálogo social dá importância à “consciência crítica, ao pensamento, e à participação e gestão social” (Sanz Fernandez, 2006, p.17). Aqui promove-se o diálogo entre as pessoas, a interação, para que os adultos consigam ultrapassar situações da vida do dia-a-dia. Este modelo está ligado à lógica da educação popular e do associativismo. Sendo assim, as características deste modelo, para o autor, são baseadas nas seguintes atividades culturais populares: (i) adequar as ofertas formativas às necessidades de aprendizagem social dos adultos que querem aprender; (ii) valorizar o potencial de aprendizagem desenvolvido pelo adulto ao longo das suas experiências de vida; (iii) valorizar o conjunto de relações e experiências desenvolvidas ao longo da vida e que o acompanham, em todos os contextos; (iv) ser empreendedor na promoção da aprendizagem através da ação; (v) não relacionar a aprendizagem com “programas escolares”, mas com o desenvolvimento de aprendizagens, segundo as suas necessidades sociais, levando à sobrevivência em contexto social; (vi) garantir o acesso público às ferramentas da cultura letrada, como também à cultura digital; (vii) comunicar em iguais condições através do diálogo igualitário, entre professor e pessoas, de forma crítica e reflexiva, tendo em conta a sua experiência.

Licínio Lima (2012) apresenta uma abordagem crítica da educação, pois esta acabou por colocar de parte a sua base – a aquisição de conhecimentos que faz com que o homem cresça e se estruture enquanto sujeito participativo, numa sociedade que se pretende equitativa. Tal acontece, porque a educação, ao nível das políticas públicas, tem

vindo a ser instrumentalizada ao serviço do desenvolvimento económico, perspectiva bastante redutora, que tem inviabilizado uma abordagem das políticas e práticas educativas orientadas para a humanização, a democratização e a mudança social.

Nesse sentido, o formando é educado, cada vez mais, para se aperfeiçoar e adaptar às exigências do mundo do trabalho, numa lógica de competitividade, de inovação científica e tecnológica. Este modelo educativo, que se impôs nas últimas décadas, e continua ser o predominante, é designado por Sanz Fernandez (2006) como económico-produtivo. O referido modelo ignora a importância da educação humanista.

Esta nova forma de entender a educação faz com que o indivíduo tenha de se preparar para novas práticas, de forma a adaptar-se mais facilmente no mercado de trabalho, que é cada vez mais exigente. Contudo, este tipo de educação precisa de outro tipo de estruturas que ajudem a melhorar a formação de toda a estrutura social, não apenas dos formandos, de maneira individual. Esta perspectiva da “educação ao longo da vida” não está vocacionada para incluir toda a gente, deixando de fora os adultos não ativos.

Desta forma, algumas destas formações fazem com que o formando participe em formações nas quais serão empresários deles próprios. Por isso, para Lima (2012, p.33) “a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os perfis de consumo e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo”. O formando, embora apresentando uma aprendizagem individual, pode transformar-se em prestador de serviços, empresário, gestor da própria carreira, em vez de ser apenas um mero funcionário. Assistimos, portanto, a algumas transformações na educação, pois apesar do Estado continuar responsável pela educação e pela formação, este vai acabando por responsabilizar também algumas organizações e instituições por serem delegadas da educação, da formação e da contratação da sociedade civil.

Segundo Lima (2012, p.40), “a educação não se limita à imitação dos imperativos da economia e ao perfil do trabalhador flexível, mesmo que a adaptação ao mundo não possa ser desprezada”.

Hoje em dia, o conceito de educação acaba por ser substituído pela aprendizagem ao longo da vida e por todos os elementos que constituem este tipo de apetências (qualificações, competências, habilidades). A aprendizagem, atualmente, permite aprender a trabalhar mais rápido, com mais acerto e competir mais facilmente na economia global, ficando o trabalhador com mais conhecimentos, embora mais

desprotegidos no mundo laboral, mas com maior iniciativa própria. A educação valoriza o ser humano enquanto aprendiz.

Atualmente, a educação está vocacionada para o rápido desenvolvimento económico. Para isso, ela segue parâmetros que visam diretamente a formação relacionada com a produtividade e a modernização económica, possuindo critérios e competências definidas e que deverão ser adquiridas.

Os formandos devem ser considerados como membros ativos da sociedade, que participam e decidem e não se sujeitam, nem se subordinam ou marginalizam. Há que possuir uma educação moldável, que respeita cada indivíduo enquanto pessoa que compõe a sociedade e que tem e pode ter vontade própria para decidir e construir.

### 3.2. A Educação ao Longo da Vida

Na mesma linha ideológica Lima (2012) refere que a educação ao longo da vida vai-se procedendo através de bases políticas e económicas, através de uma educação mais conservadora e mais previsível ao nível dos conteúdos e aprendizagens, ou através de algo menos previsível e mais rico em áreas que alargam o leque de competências. Assim, a educação tem-se adaptado, ao longo dos tempos, às estruturas da sociedade, ao seu desenvolvimento económico e à sua produtividade. As adaptações que se vão fazendo são tantas que, por vezes, se perde a verdadeira essência educativa e passa a usufruir-se de programas que visam, apenas, a empregabilidade. Esta configuração das formas de educação são tão visíveis que se fala em educação ao longo da vida, na qual a formação se baseia, sobretudo, na apresentação de técnicas e áreas laborais que nada têm que ver com a componente humana do trabalhador e da sociedade na qual está inserido.

Hoje em dia, a aprendizagem ao longo da vida, visa a estabilidade, a empregabilidade e a competitividade ao nível global, deixando o Estado de ter algumas competências no papel da educação do indivíduo e transportando para o mesmo responsabilidades na sua própria aprendizagem.

A educação ao longo da vida tem um percurso muito mais ambíguo que a educação permanente, pois esta última apresenta estratégias racionalmente planeadas e aplicadas em ações programadas, sendo conduzida pelo Estado. Nessa perspectiva, Lima (2007, p.16) afirma:

Por sua vez, a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo revelar não apenas ações de educação formal e não formal,

mas também situações experienciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo.

Nesse sentido, a aprendizagem é resultante de várias experiências, vivências e acções que ajudam o indivíduo a enfrentar contextos sociais mais complexos. Contudo, a aprendizagem social “Escola de Vida” não se mostrou suficiente para preparar o indivíduo para uma sociedade de trabalho e de cidadania. O Estado ter-se encarregue da educação através de formadores.

Atualmente, a Educação de Adultos gera um mundo de áreas e itens que tendem não só a valorizar o formando enquanto pessoa participante na sociedade, mas também enquanto profissionais preparados para a exigência do mundo moderno. Relativamente a este ponto Dewey (1976, p.3) nos mostra que:

A história de teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que a educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa.

Comparando a educação tradicional com a educação nova, a primeira conduz a informação dos saberes de cima para baixo (professor – aluno); enquanto na segunda se aprende pela experiência, fazendo-se a apologia da atividade livre, a vivência das oportunidades presentes, com constante contacto com o mundo que nos rodeia, em vez de viver só a preparação para o futuro.

Sendo assim, cada experiência deve ser tida como uma força em movimento que deve integrar-se facilmente na experiência seguinte e, assim, consecutivamente. Segundo Dewey (1976, p.93)

o método científico provê um modelo operante e eficaz do “modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes campo com novas práticas educativas muito diversificadas, que podem ser descritas como e conhecimentos que nos guiam para frente e para fora em nosso mundo em expansão”.

Consoante Canário (2002), a aprendizagem e formação de adultos, e os seus processos inerentes, devem ser compreendidos à luz do paradigma da educação/formação, não sendo compatíveis com o paradigma da aprendizagem escolarizada. É necessário,

assim, adoptar novos modelos de educação/formação que sejam capazes de promover a articulação entre as aprendizagens e as competências já adquiridas por via da experiência, com novas aprendizagens a realizar em contexto formal. O trabalho pedagógico que parte da experiência dos indivíduos exige novas estratégias, metodologias de trabalho e de avaliação, e aparece em rutura com os modelos transmissivos dominantes.

O principal modelo teórico é, sem dúvida aquele que defende que a aprendizagem se dá através da experiência. Kolb (1984, cit. por Alcoforado, 2001) defende que o desenvolvimento humano ocorre através da aprendizagem pela experiência, sendo por isso um processo holístico, contínuo e adaptativo, mediado por quatro dimensões: afetiva, perceptiva, simbólica e comportamental. Segundo o autor, aprender requer quatro tipos de capacidades: (i) abertura e vontade de envolvimento em novas experiências; (ii) capacidade de observação e reflexão para que as novas experiências possam ser vistas de diferentes perspetivas; (iii) capacidades analíticas para que se criem, através das observações, conceitos e ideias integrativas; (iv) capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas para que os novos conceitos e ideias possam ser usados na prática.

### 3.3. A perspetiva humanista e a influência na Educação de Adultos

A perspetiva humanista é, também, extremamente influente na Educação de Adultos, e por isso no reconhecimento pessoal destes, no qual se destacam nomes de Rogers, Maslow e Knowles. Na perspetiva humanista as pessoas são naturalmente boas, têm a capacidade para se autodeterminar e são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Neste sentido, são realçadas as emoções e motivações internas, bem como a subjetividade de cada sujeito.

Como o próprio nome indica, estas teorias baseiam o seu estudo na especificidade e subjetividade do ser humano perante uma dada tarefa. Destacam a complexidade, riqueza e singularidade da pessoa humana, nos seus motivos e interesses. Em termos educativos, estas teorias destacam a importância do desenvolvimento de um clima propício, valorizando as relações interpessoais e a importância do trabalho em equipa. Assim, para gerar um clima social propício ao trabalho é necessário fazer aprender os formandos a viver e a trabalhar em conjunto e a estimular a evolução afetiva do grupo (Oliveira, 2007).

De acordo com o pensamento humanista os adultos (Knowles, 1980 cit. por Alcoforado, 2001): (i) têm a necessidade de saber a razão por que devem envolver-se em

atividades de aprendizagem; (ii) convivem mal com imposições externas e sentem necessidade de serem tratados como indivíduos autodirigidos; (iii) possuem experiência que deve ser valorizada em situações de aprendizagem, devendo constituir mesmo a principal base de novas aquisições; (iv) estão disponíveis para aprender, quando isso lhes permite resolver problemas; (v) os fatores internos, como a satisfação profissional, a autoestima, e a qualidade de vida, são fatores motivadores na aprendizagem.

A finalidade da educação humanista não é a apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento global do formando, especialmente no domínio afetivo e emocional. Os formandos são vistos como motivados intrinsecamente, como indivíduos únicos, com necessidades próprias e com uma necessidade constante de aprender.

### 3.4. A UNESCO e o papel basilar no domínio da Educação de Adultos

Seguindo esta linha de pensamento, importa referir que a UNESCO teve um papel basilar no domínio da Educação de Adultos, sobretudo numa perspetiva de políticas educativas, mundialmente. Como refere Cavaco (2008), a UNESCO teve um papel essencial na construção do analfabetismo como problema social e político, e isso, conforme se referiu anteriormente, está na base dos seus méritos, mas também das suas fragilidades. A construção social do problema do analfabetismo, como estratégia para dar projeção e sensibilizar os governos e os cidadãos, baseou-se nas consequências negativas resultantes da ausência de competências de leitura e escrita, a nível individual, social e económico.

Organizaram-se conferências internacionais designadas por CONFINTEA (Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos), estas conferências permitem reunir, analisar e discutir a condição da educação de adultos em múltiplos países do mundo, consolidando, rápida e globalmente novas orientações estratégicas (Alves et al., 2014).

Como marco destas conferências observa-se o desenvolvimento do campo da educação de adultos, identificando-se contribuições muito positivas e críticas à forma escolar. Assiste-se à transformação da educação permanente em aprendizagem ao longo da vida, à evolução e valorização crescente da educação não formal, da educação informal e da formação experiencial, e ao aparecimento do reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens escolares. No que respeita à Educação de Adultos e para

este estudo, interessou destacar duas Conferências Internacionais, pela importância que tiveram nas mudanças na Educação de Adultos e também na Educação de modo geral.

A 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) foi realizada em Hamburgo, Alemanha. O lema desta Conferência foi “A Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada” reflete que o clima promovido nas conferências anteriores prevaleceu e reforçou-se. As principais conclusões desta conferência foram as seguintes: (i) a Educação de Adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade; (ii) a Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas “adultas”, pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade; (iii) a perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige complementaridade e continuidade. É fundamental a contribuição potencial da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e informada; (iv) os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo.

Segundo Cavaco (2008), o discurso da V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo, invoca as grandes transformações políticas, económicas e sociais dos últimos dez anos para justificar a pertinência e a necessidade de se pensar a formação das pessoas, em geral, e dos adultos, em particular, segundo outro prisma. A ideia chave que orienta o discurso é a da necessidade de se adotar uma nova visão da Educação de Adultos, numa perspectiva mais ajustada às sociedades modernas. A autora considera que as transformações radicais nas políticas de educação de adultos, que se tornaram muito evidentes a partir da CONFITEA V foram influenciadas pelas orientações políticas da União Europeia, nomeadamente pelo livro Educação, Um Tesouro a Descobrir, de 1996, de Jacques Delors, “que se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa” (Cavaco, 2009: 119).

A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida baseia-se no pressuposto da responsabilização individual. A educação é tida como um direito, mas também como um dever que cada um deve assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso,

numa lógica de gestão de si (Cavaco, 2008). A evolução destas políticas reflete-se, segundo Cavaco (2008), na linguagem e nos conceitos utilizados que evidenciam uma “mudança de ideologias e de preocupações políticas” (Cavaco, 2008, p.87), “[...] patente na substituição das expressões educação permanente por aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos por educação e formação de adultos e saberes e conhecimentos por competências” (Cavaco, 2008, p. 118).

Esta nova perspetiva sobre a educação, e aprendizagem ao longo da vida, reforça a necessidade de reconhecimento da educação informal, e a CONFITEA V valoriza-a de modo claro. Em Portugal, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 25 de junho, foi criado um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, coordenado por Alberto Melo, com uma missão de implementar e criar um novo modelo de educação e formação de adultos. Esse modelo baseava-se em competências – chave, criado em 1999, através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro uma instituição que se designou Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos/ANEFA, tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Este modelo consolidou a tendência de integrar a educação de adultos e a formação profissional à escala mundial, recorrendo a metodologias e instrumentos específicos de formação integrada e de dupla certificação (Melo, 2012).

Surge assim o processo de reconhecimento de competências adquiridas, pois o aumento do desemprego, a qualificação individual, da responsabilidade de cada um, passa a ser essencial na procura do mesmo, pelo que se tornou necessário desenvolver processos de reconhecimento de competências adquiridas previamente (Delors et al., 1996cit, por Guimarães, 2011). Manifesta-se a necessidade de desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência (UNESCO, 2010e).

Segundo Cavaco (2008) nas Conferências anteriores, a educação era tida como um direito, na V Conferência fala-se de educação como direito e como dever. Afirma-se que a educação de base para todos “não é somente um direito, é também um dever e uma responsabilidade perante os outros e a sociedade” (UNESCO, 1997a, p.21). A autora refere que os documentos sobre a V Conferência da UNESCO (Relatório Final, Agenda para o Futuro e Relatório de Acompanhamento) evidenciam essa mudança de conceitos. Passam a usar: (i) o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto, nas Conferências anteriores se falava de educação permanente; (ii) o termo educação e formação de adultos quando antes apenas se falava em educação de adultos; (iii) o termo



competências quando nos relatórios anteriores se falava, sobretudo, de saberes e conhecimentos.

Este discurso está direcionado para a responsabilização individual e para a autonomia é centrado no indivíduo, numa tentativa de o responsabilizar pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e da sociedade. Considera-se fundamental que os “indivíduos e as comunidades possam agarrar a sua sorte e a da sociedade para fazer face aos desafios do futuro” (UNESCO, 1997a, p.20). Segundo Gaspar (1996, p. 9) “o que para uns, quer dizer fazer face, significa para outros ficar abandonado a si próprio correndo o risco de se assumir como o único responsável da sua própria desgraça”. Ao defender-se que “os indivíduos devem assumir e responsabilizar-se pela sua vida” (UNESCO, 1997b, p.137), subentende-se que cada um individualmente deve responsabilizar-se pelo seu sucesso e pelo seu fracasso e esta lógica conduz ao agravamento das desigualdades sociais.

No discurso anterior, inspirado no movimento da educação permanente, falava-se “em obrigação nacional de formação e em mobilização de todos os actores; actualmente, determinam-se as condições individuais e remete-se para cada um a responsabilidade da sua formação [...] É uma mudança de perspectiva considerável” (Dubar, 1996, p.21).

Segundo Cavaco (2008), as contradições e tensões marcam a V Conferência e são, também, evidentes na construção do discurso acerca do analfabetismo. A autora, refere que ao mesmo tempo em que se fala da necessidade de evitar a estigmatização dos analfabetos, reconhecendo-se que possuem saberes e competências que adquiriram ao longo da vida, continua a afirmar-se que os analfabetos não têm possibilidade de aprender e não possuem as competências necessárias para fazer valer o seu direito à educação.

Estamos perante um discurso que oscila entre a necessidade de valorizar e reconhecer, nos analfabetos, os saberes adquiridos por vias não formais, e a negação/desvalorização dos saberes provenientes de outras modalidades educativas que não a formal. Segundo a autora na V Conferência, defende-se que a alfabetização, por si só, não tem efeitos duradouros, porque há a regressão de saberes, daí a importância de medidas de pós-alfabetização e de promoção da complementaridade entre modalidades educativas formais, não formais e informais.

No Livro Branco da Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995) propõem-se os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências e a carteira pessoal de competências, para resolver o problema dos jovens que saem do sistema educativo sem diploma escolar e sem qualificação profissional. O reconhecimento de

competências é centrado nas questões do emprego “a finalidade é a de permitir, por exemplo, a uma pessoa sem diploma que se apresente perante o empregador justificando competências acreditadas” (Comissão Europeia, 1995, p.23).

A 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada em Belém, no Brasil, nos dias 01 a 04 de dezembro de 2009 e contou com 1.125 participantes de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados permanentes da UNESCO. Também participaram representantes das agências das Nações Unidas, de organizações intergovernamentais, organizações não-governamentais e fundações, bem como de associações de alunos. Os objetivos desta conferência foram: (i) promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; (ii) enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento; (iii) renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

### 3.5. “Trilogia” Educação Formal - Não Formal - Informal

A educação de adultos é caracterizada pela trilogia: educação formal, não formal e informal. A separação da educação nestas três modalidades deve-se ao facto de a soma do que é educativamente formal, não formal e informal, juntar a globalidade do universo educativo (Bernet, 2003). Mas, afinal, em que consistem estes três tipos de educação?

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada, desenvolvendo-se no seio de instituições próprias, como o caso das escolas e universidades, na qual o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição e o mesmo nível de ensino (Chagas, 1993).

Para Cavaco (2003), em determinadas situações, a educação não formal pode-se confundir com a educação informal devido ao facto de ambas as modalidades partilharem características idênticas, diferindo apenas no grau de formalização.

O ensino não formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculado pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar a um público diversificado (Cavaco, 2003). Já o ensino informal deriva das experiências que o indivíduo vive ao longo da sua vida, não possuindo qualquer organização ou qualquer

sistematização. Foi o ensino não formal e informal, que começou a ser privilegiado em Portugal no que diz respeito à Educação de Adultos, após o 25 de Abril de 1974 que Portugal começou a dar os primeiros passos quanto a edificação do campo da Educação de Adultos, registando-se várias inovações nesse âmbito, nomeadamente uma avaliação direcionada para todos os adultos que desejassem concluir a 4ª classe. No entanto, algumas das tentativas de inovação neste campo foram esquecidas ou simplesmente não resultaram, fazendo com que, durante muitos anos, as únicas formas de intervenção em Educação de Adultos era a formação profissional e o ensino recorrente (Melo, 1999).

Em 1976 a Constituição da República Portuguesa consagrou a educação como direito universal, no Art.º 73º, afirmando que todos têm acesso à educação. Assim, ficou definido que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação (formal e não formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos (Guimarães, 2009).

De acordo com Lima e Afonso (2005, p. 7), “As décadas de oitenta e noventa constituem um período de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem visíveis ao nível das políticas públicas e designadamente na educação”. A Lei das Bases do Sistema Educativo é aprovada em 1986, definido a educação de adultos como um subsetor da educação constituído por duas ofertas: o ensino recorrente e a educação extraescolar, sendo que o ensino recorrente foi a oferta mais significativa no que toca a adultos inscritos, professores e escolas principalmente públicas envolvidas (Guimarães, 2009). Esta lei restringiu imenso o campo da educação de adultos, em comparação a outras dimensões no que toca ao direito à educação. Nesta lei, a Educação de Adultos aparecia com uma ténue conceção de cidadania, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula, negando assim o importante papel da Educação de Adultos, que poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país.

No entanto, em meados da década de 1990, a Educação de Adultos parece ter assumido um lugar de destaque nos debates políticos sobre educação. Em 1999 verificou-se a criação de cursos de educação e formação de adultos com acesso a uma dupla certificação (escolar e profissionalizante) e a criação de uma rede pioneira e experimental de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo sido sujeitos, mais tarde, a uma enorme mudança de escala, com a criação da Iniciativa Novas

Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros de Novas Oportunidades (Rodrigues e Loureiro, 2016).

Neste sentido, o sistema nacional de RVCC e posteriormente a Iniciativa Novas Oportunidades surgiram com o objetivo de agilizar o processo de qualificação dos portugueses, visto que Portugal possuía um padrão de qualificação e escolarização da população mais baixo do que o da maioria dos países da União Europeia e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (Rodrigues & Loureiro, 2016).

#### **4. Formação experiencial e método biográfico**

Quando se fala de formação experiencial, surge a necessidade de se identificar o conceito de esclarecer o que significa experiência, na nossa perspetiva, é a experiência que provoca mudanças nas relações do homem com o meio. Segundo Canário (1999), a experiência anterior do sujeito funciona como uma matriz de acolhimento de informações segundo um duplo processo, por um lado de assimilação (integram-se informações sem por em causa a estabilidade do sistema) e, por outro lado, de acomodação (as novas informações são conflituais com o sistema e provocam mudança). Para Cavaco (2015) a formação experiencial, realizada de uma forma individual e coletiva, é um processo concomitante com a vida, devido à sua importância na sobrevivência.

O pressuposto de base, associado à formação experiencial é o de que se aprende através da experiência. A riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial dependem de forma direta da riqueza e da diversidade de situações experimentadas pelo indivíduo, no contexto onde se encontra inserido (Cavaco, 2003).

Segundo a autora, a experiência possui um carácter dinâmico uma vez que esta é questionada e alterada em função das novas situações vividas, o que faz com que a formação experiencial seja um processo sem fim, mobilizando o indivíduo para a aprendizagem ao longo da vida.

O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma grande variedade de contextos (familiar, social, profissional, entre outros), sendo a experiência um elemento chave no processo de aprendizagem. A experiência é o ponto de partida para a reflexão, para a problematização e para a formação de conceitos,

contribuindo, assim, para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação (Pires, 2006).

A perspectiva da aprendizagem experiencial permitiu a construção de conhecimento científico sobre a aprendizagem decorrente da experiência de vida, o que foi estruturante para a emergência de políticas e práticas de reconhecimento e validação de competências, uma vez que valorizam as aprendizagens resultantes de uma variedade de contextos e de situações, sendo atribuída a estas legitimidades de aprendizagem (Pires, 2006).

A valorização dos saberes obtidos através da experiência é vista como uma verdadeira rutura epistemológica, nomeadamente, com a conceção positivista do conhecimento. Nesta nova perspectiva os saberes práticos não são vistos como sendo apenas a aplicação dos saberes teóricos, sendo considerada a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, a sua relação com o contexto onde se encontra inserida, com os outros e consigo mesma (Pires, 2006).

Deste modo, todos os contextos de vida são encarados como campos férteis para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. A partir do confronto direto com as situações, com as vivências, inicia-se e desenvolve-se um processo reflexivo que resulta na aquisição de novos conhecimentos (Pires, 2006).

Na formação experiencial, ao contrário do que se passa na aprendizagem decorrente da educação formal, a aprendizagem não é medida por qualquer tipo de intermediário institucional, material ou pessoal, mas sim, orientada pelo projeto individual de mudança, muitas vezes implícito na vida laboral, na mobilidade no emprego, na mudança no interior da organização, na situação familiar ou até mesmo na mobilidade geográfica (Josso, 2002).

O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é caracterizado pela identificação, formalização e reconhecimento social dos saberes e das competências decorrentes da formação experiencial. Este processo vai incidir na explicitação das condições da produção do saber e também no processo que permite a consciencialização e a formalização, tendo como fim principal a validação social (Delory-Momberger, 2003, cit. por Cavaco, 2008). O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é complexo e envolve uma dimensão de avaliação. A componente de avaliação presente no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências assenta num processo de referencialização presente nos referenciais (Figari, 1996). No caso português, o processo de reconhecimento, validação

e certificação de competências é baseado nos referenciais que integram o Quadro Nacional de Qualificações.

#### 4.1.O potencial educativo do método biográfico

Segundo Nóvoa e Finger (2010) a utilização do método biográfico nas Ciências da Educação é relativamente recente, tendo surgido inicialmente na Alemanha, no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Também conhecido por método das histórias de vida, o método biográfico tem vindo a ganhar cada vez mais importância no que refere aos processos de educação e formação de adultos, sendo considerado um método com potencial na investigação e na formação.

Tal como o próprio nome indica, esta metodologia consiste num trabalho de reflexão e explicitação do percurso de vida e das aprendizagens realizadas. Deste modo, exploram-se as mais variadas experiências vividas, analisando-as e refletindo sobre as aprendizagens significativas decorrentes da vivência de determinadas situações, em vários contextos e momentos da sua vida (Quintas, 2008).

Esta metodologia permite ir ao encontro de dois aspetos considerados necessários no âmbito da Educação e Formação de Adultos: a produção de saber e a intervenção ativa e determinada do próprio adulto na sua aprendizagem e de acordo com Canário (2001, cit. por Quintas, 2008), a pertinência e a democratização dos processos educativos são consideradas condições essenciais na educação.

A pertinência relaciona-se com uma mudança na relação com o saber, em que tanto os formadores como os alunos são meios de produção de mesmo. A democratização dos processos educativos diz respeito à intervenção ativa no processo de aprendizagem, sendo esta assumida de formas diferentes e flexíveis por quem ensina e por quem aprende.

No processo de reconhecimento e validação de competências recorre-se a metodologias específicas tendo em conta os princípios educativos em que assenta. Desse modo, o método biográfico assume uma importância central, no entanto, o reconhecimento e validação de competências com base nesta metodologia não é consensual. De acordo com Josso (2008), quando se utiliza o método biográfico em contextos de educação formal, torna-se difícil respeitar a sua complexidade e especificidade.

Apesar destas questões, o uso do método biográfico no processo de reconhecimento e validação de competências facilita a compreensão, a atribuição de sentido e por isso o

reconhecimento e o desenvolvimento das competências. Os adultos podem assim explorar esta articulação das suas competências em várias situações e contextos (formais, não formais e informais) de aprendizagem, o que exercita uma nova compreensão e o estabelecimento das inter-relações existentes e multiplica as possibilidades de reconhecimento de competências e de transferência de saberes a novas situações. A compreensão da vida e do desenvolvimento como uma rede em crescimento, com relações interdependentes e complexas, facilita a atribuição de sentido para a vida no passado, presente e futuro (Lima, 2009).

Na produção da história de vida é preciso realçar o papel da equipa técnico-pedagógica no acompanhamento e orientação do adulto, sendo que as suas funções são contemplares: analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do referencial; promover (no adulto) a reflexão e a autoavaliação necessárias ao processo; validar, em conjunto com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007).

O recurso ao método biográfico permite perceber que o processo de formação dos adultos é permanente, dialético e multiforme, sendo capaz de manter o indivíduo dentro do mundo social e cultural que se encontra em constante mutação e desenvolvimento. Ao manter o contato com o seu contexto, o indivíduo vai criar o significado do que vive, adquirindo assim um sentimento de pertença ao contexto e ao mundo das relações sociais (Pineau, 1988).

## **5. Referenciais**

Quando se fala em princípios educativos do processo de RVCC é preciso falar em referenciais. Se considerarmos ao significado literal da palavra, pode-se dizer que o referencial é um instrumento que se refere a algo, sendo um objeto textual, em forma de lista, em que há um seguimento lógico de tarefas (Rey, 2010). O conteúdo de um referencial é fundamental, uma vez que são os seus elementos que vão ter consequências nos diferentes indivíduos envolvidos, por exemplo, num processo de RVCC.

Assim, quem cria os referenciais deve ter em atenção em relacionar as competências com as situações de trabalho (Rey, 2010). O referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à multiplicidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem de se adaptar ao quadro referencial.

De acordo com Cros & Raisky (2010), quando se está perante um referencial de competências, está-se perante referenciais pragmáticos que têm em consideração qual o resultado final desejado, sendo que a sua construção implica que se realize uma profunda análise da tarefa e da profissão em causa, de modo a redefini-las, assim como as suas funções e as suas principais atividades.

Foi nos anos 70 que surgiu a noção de competência associada às inúmeras mudanças sociais, económicas e organizacionais, baseadas nos novos valores, nomeadamente da responsabilidade individual e da autonomia, características daquela altura de profundas mudanças. Desde daí que a definição de competência tem sido objeto de estudo de vários académicos e de várias disciplinas científicas, verificando-se assim um continuum no que toca ao seu significado, havendo muitas definições de competências bem diferentes de acordo com uma perspetiva mais social ou de uma perspetiva mais científica. Aubret e Gilbert (2003, p.8 cit. por Cavaco, 2008, p.465) apontaram várias definições de competência, a saber:

a competência é um saber-fazer operacional validado (Meignant, 1990); a competência é a capacidade de resolver um problema num determinado contexto (Michel & Ledru, 1991); as competências são conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de um fim, numa determinada situação (Gilbert & Parlier, 1992); a competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de um modo combinatório diferentes elementos (Le Boterf, 1994); a competência pode ser definida a um nível individual como sendo o conjunto de conhecimentos, capacidades e vontade profissional (Meschi, 1996); a competência é a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais é confrontado (Zarifian, 1999).

De acordo com Le Boterf (1994, cit. por Cavaco, 2008), a competência só existe quando estamos presentes uma ação, uma situação, sendo exercida num contexto particular. Assim, está-se em condições de se afirmar que as competências não existem per se, estando intrinsecamente ligadas à ação concreta, estando associada um contexto específico.

Bellier (1999, p.254 cit. por Cavaco, 2008, p.466) afirma que a competência “não é aquilo que se faz, mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É, portanto, aquilo que está subjacente à ação e não a própria ação”.



As competências são condicionadas sempre por dois aspetos: o primeiro diz respeito ao efeito de posição, ou seja, diz respeito a posição que o ator ocupa num determinado contexto e que condiciona o seu acesso à informação e também um efeito de disposição, que depende das capacidades mentais, cognitivas e afetivas do indivíduo o que faz com que existam interpretações diferentes de uma mesma realidade. Assim, quando se recorre ao termo competência é para fazer-se referência à capacidade que um indivíduo tem em mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de recursos (saberes, conhecimentos e atitudes) no que toca à resolução de problemas.

No que refere ao caso específico do CRVCC, o facto de as competências possuírem, obrigatoriamente uma base de ação, um contexto e procedimentos específicos, colocam problemas na sua avaliação, uma vez que o processo de reconhecimento e validação ocorre em diferido no tempo, ou seja, o indivíduo não é avaliado no momento em que determinada competência se manifesta mas sim à posteriori (Cavaco, 2008). Para realizar as avaliações de competências é também necessário perceber a capacidade de mobilização desses recursos para a resolução de problemas em situações concretas. A avaliação de competências é, na sua base, um processo de inferências, uma vez que se baseia na análise dos atos e das performances já que as competências não são diretamente observáveis, sendo que, por isso, a performance é vista como um dos indicadores da competência, já que este é o elemento observável e operatório a partir do qual se podem inferir as competências.

Os referenciais utilizados no processo de RVCC profissional são referenciais de competências, criados a partir dos referenciais de formação tecnológica e estão relacionados e contextualizados com cada uma das profissões a certificar. São concebidos e atualizados pela Agência Nacional para a Qualificação, estão inseridos no CNQ e são uma das peças fundamentais para a consolidação do Sistema Nacional de Qualificações.

Estes referenciais estão organizados em unidades de competências que, por sua vez, se desdobram num conjunto de tarefas concretas e observáveis, através das quais os candidatos demonstram o grau de domínio que têm dos saberes-fazer, bem como dos saberes-ser e saberes-estar necessários ao exercício de uma determinada profissão (Simões & Silva, 2008). A cada atividade profissional corresponde uma qualificação e a cada qualificação está associado um perfil profissional, um referencial de formação (que é constituído por um referencial de formação base e um referencial de formação tecnológica) e um referencial de competências (formado por um referencial de RVCC Escolar e um referencial de RVCC Profissional). As diversas unidades de competência e

tarefas possuem diferentes ponderações, consoante a importância no exercício dessa profissão.

Entre as unidades de competência presentes nos referenciais de RVCC Profissional e as unidades de formação de curta duração dos referenciais de formação específicos a cada saída profissional, há uma forte correspondência, mas não direta, pois face às competências em falta identificadas no processo de RVCC Profissional, o candidato pode ser encaminhado para um percurso formativo adequado às suas necessidades (Simões & Silva, 2008).

O processo RVCC é realizado através de uma metodologia designada de Balanço de Competências, na qual vai ser realizada uma abordagem autobiográfica em que o adulto vai fazer o relato sobre os seus acontecimentos de vida e também sobre as suas aprendizagens, de modo a realizar a identificação das competências e a sua explicitação, tendo sempre como objetivo final a validação e a certificação (Ferreira, 2007). O Balanço de Competências tem como principal objetivo permitir ao indivíduo realizar o ponto da situação das suas competências e construir, a partir daí um projeto pessoal e profissional que seja realista, mas também ambicioso (Ferreira, 2007). A esta metodologia, encontram-se subjacentes duas grandes dimensões (Pires, 2005): (i) dimensão retrospectiva: implica um trabalho de reflexão tendo em vista o reconhecimento e a identificação dos conhecimentos e das competências; (ii) dimensão prospetiva: implica um trabalho de reconstrução da experiência, feita à luz de um projeto futuro, ou seja, de uma projeção desejada tendo em consideração as competências e conhecimentos existentes.

## **6. Efeitos do RVCC Profissional no percurso de vida pessoal, profissional e formativo**

De acordo com Inácio (2009), o sistema de RVCC Profissional enquadra-se numa perspetiva humanista e progressista, em que o indivíduo é encarado como ativo, autónomo e como o principal responsável pela sua aprendizagem. Assim, o sistema de RVCC Profissional apoia-se no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, privilegiando os contextos não-formais e informais no que toca à aquisição ao desenvolvimento de competências e saberes, aliados aos contextos formais de aprendizagem, partindo das experiências que o indivíduo vai adquirindo ao longo da sua

vida consolidando assim percursos de autoaprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual (Gomes et al, 2006).

Como descrito anteriormente, a partir do ano 2000, as ofertas no que se referem à educação e à formação de adultos assumem, em Portugal, um papel muito significativo e de grande destaque na sociedade, uma vez que o que está em jogo é a aquisição de saberes, com a criação de condições que visem o reconhecimento social, a validação, certificação e aquisição ou desenvolvimento de competências básicas por parte de uma população que, por diversas razões, não teve acesso à escola ou a teve de abandonar muito cedo. De acordo com o estudo “O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida”, referido no Blog da Formação, parte significativa dos adultos envolvidos no estudo referiu que o processo de RVCC teve um contributo muito importante no que diz respeito a aspetos tão estruturantes como é o exemplo da autoestima, do autoconhecimento e da autovalorização e determinação do indivíduo.

Um dos impactos mais importantes avançados por este estudo tem a ver com o projeto pessoal do adulto, que passa em grande parte pelo seu projeto profissional. Assim o RVCC é visto como uma importante ferramenta para que os indivíduos consigam melhores oportunidades de trabalho, devido à certificação das suas competências, e, portanto, consigam ter e proporcionar à sua família uma melhor qualidade de vida.

No seu estudo Canelas & Azevedo (2014) referem que a frequência num projeto de RVCC ajuda no desenvolvimento de pessoas muito mais participativas, informadas e qualificadas. Tais fatores contribuem para a promoção de atitudes de mudança ao longo da vida, assim como um aumento da capacidade de adaptação à mudança e as contingências e obstáculos que vão aparecendo na vida. É também uma importante ferramenta no que toca ao desenvolvimento de capacidades à resolução de problemas, uma vez que as pessoas conseguem ter um pensamento mais divergente no modo como lidam com os dilemas que lhes vão aparecendo diariamente (Canelas & Azevedo, 2014).

De acordo com as autoras supramencionadas, o processo de RVCC consegue junto dos adultos alcançar os seus objetivos iniciais propostos, sendo o principal a certificação das suas competências. Entretanto, o processo de RVCC também consegue com que estes adultos perspetivem o gosto por novas aprendizagens, despertando, assim, a valorização dos saberes e a mobilização das competências adquiridas ao longo da vida, sendo este um dos fundamentos que sustenta a Aprendizagem ao Longo da Vida (Canelas & Azevedo, 2014).

O processo de RVCC é visto como uma forma democrática de adultos com inúmeras experiências de vida (pessoais, profissionais, sociais, etc.) serem reconhecidos, valorizados e certificados formalmente os saberes que adquiriram ao longo da sua vida (Tavares, 2010). A mesma autora assume que o processo de RVCC constitui uma forma de valorização ou emancipação pessoal, pois proporciona momentos de reflexão em grupo, que até então muitos dos adultos nunca tinham vivido, considerando que esta iniciativa tem, ao mesmo tempo, um carácter social (Tavares, 2010).

No seu trabalho, Sardinha (2014) refere que o processo de RVCC tem grande impacto na autoestima dos adultos, quer a nível pessoal, como a nível social, tendo saído do processo de RVCC com a autoestima elevada, embora tenham demonstrado algum descontentamento no que toca ao campo profissional. Relativamente ao grau de autoconfiança, a mesma autora verificou que esta aumentou durante o processo de RVCC, uma vez que os adultos certificados se sentem mais confiantes a desempenhar funções na sua atividade profissional, pessoal e social. Assim, a maioria das pessoas que passam por um processo de RVCC, considera-o como uma importante janela de oportunidades no que toca à possibilidade de aquisição de novos conhecimentos (Sardinha, 2014).

Esta ideia foi também confirmada pelos resultados obtidos no estudo de Vieira (2010), que refere que as mudanças mais expressivas no que toca a certificação são em dimensões mais do nível pessoal e subjetivo, com mudanças bastante expressivas no aumento da autoestima e da valorização pessoal.

São, então, várias as vantagens que um processo de RVCC pode ter (Vieira, 2010): (i) horários, condições contextuais, condições de aprendizagem centradas no adulto ativo; (ii) vantagens profissionais imediatas; (iii) aumento da autoconfiança, da autoestima, entre outros; (iv) reconhecimento social das competências; (v) reconhecimento da importância das profissões de baixo valor social; (vi) uma revalorização da educação e da formação, como atitude básica da vida dos adultos; (vii) possibilidade de continuidade de estudos / formação.

Apesar de todos os impactos positivos que um processo de RVCC traz à vida de uma pessoa não se pode deixar de referir quais os perigos que podem ocorrer quando se está perante um processo de RVCC mal realizado (Vieira, 2010): (i) certificação não traz revalorização dos aspetos educativos e formativos; (ii) perigo de fazer a equivalência vida = certificação; (iii) insucesso nos níveis educativos imediatamente superiores; (iv) frustrar expectativas criadas; (v) gastar recursos numa fábrica de certificação sem vantagens para nenhuma das partes envolvidas; (vi) descredibilização do sistema em si.

No Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) a cada atividade profissional corresponde uma qualificação e a cada qualificação está associada um perfil profissional, um referencial de formação (que é constituído por um referencial de formação base e um referencial de formação tecnológica) e um referencial de competências (formado por um referencial de RVCC Escolar e um referencial de RVCC Profissional).

O reconhecimento de competências surge como um meio de responsabilização do adulto pela sua própria formação. Indo ao encontro do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, assume-se como uma estratégia que permite orientar os indivíduos para a responsabilização acerca das suas competências, dos seus conhecimentos, saberes e capacidades, desencadeando nos indivíduos uma maior autonomia para a sua realização em sociedade.

Durante o presente trabalho já foram referidos vários efeitos e impactos que o processo de RVCC Profissional tem na vida das pessoas, quer no quadrante pessoal, profissional e formativo.

No âmbito pessoal a opinião parece ser unânime, uma vez que todos dizem que a sua autoestima, autoconfiança, autonomia e autodeterminação e valorização pessoal aumenta consideravelmente. Isto faz com que a pessoa viva mais em pleno e que tenha mais força interior para encarar os desafios diários que a vida lhe impõe. Também é de referir que no que toca à resolução de problemas, sejam eles de que natureza forem, as pessoas ficam mais resolutas, havendo uma mudança no tipo de pensamento, não se limitando a seguir apenas uma via de resolução, mas considerando várias hipóteses, escolhendo aquela que melhor se adequa. De um modo geral pode-se dizer que a nível pessoal, o processo de RVCC é uma ferramenta muito útil para uma vida melhor.

Em termos profissionais, a qualificação e reconhecimento das competências vai permitir que os indivíduos tenham uma validação dos seus saberes, abrindo portas à novas oportunidades, quer estas sejam de novos empregos, como, dentro dos seus atuais empregos, de novos cargos e aumento de remuneração. Certificar as competências das pessoas faz com que nasça franjas de mão-de-obra qualificada, podendo estes indivíduos exigirem melhores condições de trabalho. Facilitar a progressão da carreira e a existência de mais saídas profissionais, são, sem sombra de dúvidas, duas das grandes vantagens a nível profissional que os adultos que passam por um processo de RVCC experienciam.

Em termos da vida formativa, é preciso dizer que geralmente as pessoas que frequentam programas de RVCC são aquelas que por uma ou outra razão não tiveram a oportunidade de prosseguir os seus estudos, que saíram da escola de forma prematura ou

aquelas que nunca tiveram acesso à educação. O facto de se entregarem a um programa deste tipo é já um grande avanço, fazendo com que se tornem pessoas qualificadas no âmbito da sua experiência de vida.

Em termos de formação, o processo RVCC vai fazer com que indivíduos se interessem e se preocupem com a aprendizagem, fazendo com que tenham interesse, querendo tirar outros tipos de formações que não da área das suas competências iniciais de modo a terem mais oportunidades dentro do mercado de trabalho. Muitas vezes, esta validação de competências faz com que os indivíduos queiram prosseguir estudos para um nível superior académico, como se pode ver neste testemunho retirado do blog do Centro de Novas Oportunidades da ETP SICÓ: “Eu sou doméstica e quando resolvi iniciar o RVCC, foi apenas para tornar-me mais culta, para enriquecer como pessoa. Mas agora, estou tão entusiasmada com o voltar a aprender, que penso prosseguir os estudos e até ir para a Faculdade para tirar o Curso de Enfermagem, um sonho por cumprir, pois casei e fui mãe muito cedo” ou “Eu inscrevi-me porque preciso de ter mais habilitações para poder progredir na carreira”. “Quero continuar os estudos, pelo menos até concluir o Secundário”. Quanto a este processo, o que estamos a fazer é enriquecedor, quanto mais souber, melhor.

## **CAPÍTULO II – ORIENTAÇÕES POLÍTICAS NO ÂMBITO DO PROCESSO RVCC**

## **1. Orientações políticas no âmbito do Processo RVCC**

Atualmente a sociedade do conhecimento baseia-se no pressuposto de que cada um, numa sociedade em permanente evolução, precisa estar sempre atualizado através da aquisição de conhecimentos e competências. Na sociedade de ontem, quer tenha sido predominantemente rural ou manufactureira, o esforço de instrução dirigia-se natural e prioritariamente para a aquisição de noções abstractas, que vinham completar uma cultura prática assimilada na vida quotidiana, fora da escola. Esta cultura prática transformou-se, tornou-se mais pobre, deu lugar a uma sociedade urbanizada, automatizada, mediática. É necessário reintegrá-la na cultura geral, como meio de preparação do indivíduo para o domínio dos instrumentos técnicos que terá de utilizar, para o ajudar a controlar a técnica em vez de ser controlado por ela.

No Livro Branco sobre a Educação e Formação “Ensinar e Aprender”: Rumo à Sociedade Cognitiva (CE, 1995) é referido que deverão ainda ser fomentados acessos específicos que permitam a populações marginais, ou excluídas, encontrar posteriormente um ciclo de formação normal ou uma actividade, considera que passou a tratar-se de uma prioridade. Propõe, na segunda parte, o presente Livro Branco, “reconhecer a competência adquirida” (CE, 1995, p. 29), na sociedade cognitiva, O indivíduo deve poder fazer validar competências fundamentais técnicas ou profissionais, independentemente do facto de passar ou não por uma formação que conceda um diploma. Cada pessoa deverá poder dispor, se o desejar, de um cartão pessoal de competências do qual constarão os saberes, entretanto, validados.

Em Portugal, o primeiro passo para o estabelecimento de um sistema de certificação de competências foi dado em 1996, com a criação da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, através da Resolução do Conselho de Ministros 15/96 de 22 de fevereiro, que apresentou a “Magna Carta” sobre Educação e Formação ao Longo da Vida, em janeiro de 1998.

Em 1998, através da Resolução do Conselho de Ministros nº59/1998, elaborou-se o Plano Nacional de Emprego, tendo sido constituído como o primeiro suporte legal para o desenvolvimento de políticas no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal. No mesmo ano é criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, organismo de dupla iniciativa e tutela do Ministério da Educação e do então Ministério do Trabalho e Solidariedade, com a missão de lançar e



executar programas de Educação e Formação de Adultos e da constituição de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

No ano seguinte, 1999, é então criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), por Decreto-Lei nº. 387/99 de 28 de setembro. Esta agência tinha como objetivos: (i) construir um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação Escolar (e Profissional) das Competências e Conhecimentos, adquiridos pelos adultos, maiores de 18 anos, em situações de trabalho e de vida; (ii) desenvolver e divulgar novos currículos, modelos, metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de adultos, com dupla certificação escolar e profissional; (iii) apoiar projetos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente as modalidades de ensino aberto e a distância; (iv) apoiar a formação especializada de formadores, designadamente, de Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; (V) difundir uma cultura de iniciativa, empreendedorismo e de abertura ao novo nos domínios da Educação e Formação de Adultos (EFA); (VI) realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos e a sua disseminação.

Durante a presidência portuguesa da União Europeia, a Cimeira de Lisboa, realizada em Março de 2000, produziu o Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida, o qual assinalou a entrada da Europa na Era do Conhecimento e analisou as implicações inerentes à vida cultural, económica e social. Assim, preconizaram-se adaptações nos sistemas de educação e formação e aconselharam-se os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão, nas suas áreas de competência, a incluírem metodologias concordantes e medidas ativas no sentido de estimular a aprendizagem ao longo da vida (CE, 2000).

O Conselho Europeu de Lisboa realizado em Março de 2000 assinala um momento decisivo na orientação das políticas e acções a adoptar na União Europeia. Produziu o “Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida” e as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (2000), confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Perante uma UE “confrontada com uma enorme mutação resultante da globalização e dos desafios de nova economia baseada no conhecimento”, afirma-se a “passagem para uma economia digital e baseada no conhecimento”, sendo para isso essencial que “cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação” (CCE, 2000).

Em 2002, mas precisamente a dia 17 de março, assistiu-se à criação de um quadro legislativo que introduziu alterações significativas no âmbito da política nacional relativa ao sistema educativo e, nomeadamente, no que concerne à educação e formação de adultos. Neste seguimento procedeu-se à criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), sendo o fruto da integração entre a educação e a formação, implicando a criação de um novo organismo que seja capaz de levar a cabo uma atuação transversal na concretização dos objetivos de qualificação, ao longo da vida de jovens e adultos.

## **2. A construção de um Sistema Nacional de Qualificações**

A influência das políticas europeias fez emergir a Iniciativa Novas Oportunidades, que integra uma diversidade de ofertas, onde se inclui o processo RVCC, suportado pelo reconhecimento de adquiridos, valorizando diferentes contextos de aprendizagem - formal, não formal e informal.

Assim, em dezembro de 2007, através da publicação do Decreto-Lei nº396/2007 de 31 de dezembro, foi criado o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações, tendo como principal objetivo, a promoção da elevação da formação base da população ativa, recorrendo à progressão escolar e profissional.

Portugal foi integrado no Inventário Europeu da Validação de Aprendizagens não Formais e Informais, entre os três países mais avançados da Europa ao nível do enquadramento legal, práticas e número de candidatos certificados, conforme relatório do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). Este relatório reconheceu o facto de o sistema de validação português se encontrar integrado num conjunto coerente e vasto de medidas promotoras da qualificação.

A estratégia de desenvolvimento do SNQ visa assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e para a modernização das empresas, como também para a progressão escolar e profissional dos cidadãos, através da formação de dupla certificação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) ou através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O SNQ pretende, ainda, através do CNQ, assegurar a relevância dos referenciais de formação e o

seu reconhecimento face às necessidades das empresas e da economia, ou seja, assegurar a sua rápida e permanente atualização e difusão pelos promotores de formação.

O CNQ tem como principais objetivos: (i) promover a produção de qualificações e de competências críticas para a competitividade e modernização da economia e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo; (ii) Contribuir para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional; (iii) promover a flexibilidade na obtenção da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem ao longo da vida; (iv) facilitar o reconhecimento das qualificações independentemente das vias de acesso; (v) contribuir para a promoção da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações; (vi) melhorar a eficácia do financiamento público à formação; (vii) contribuir para a informação e orientação em matéria de qualificações.

O Decreto-Lei n.º 396/ 2007, de 31 de Dezembro estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. Cria o Catálogo Nacional de Qualificações e aponta para o reforço e consolidação dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVCC), iniciais dos Centros Novas Oportunidades (CNO). Mais tarde surge o Centro para a Qualificação do Ensino Profissional (CQEP), atualmente o Qualifica, regulado pela Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto.

### **3. Programa Qualifica**

Atualmente, grande parte do processo de RVCC é realizado através do Programa Qualifica. Este programa é vocacionado para a qualificação de adultos, tem como objetivo o melhoramento dos níveis de educação e formação dos adultos, contribuindo, assim, para níveis de qualificação da população e, consequentemente, para que aumente consideravelmente a sua empregabilidade.

De acordo com o site do Instituto Nacional para a reabilitação, o Programa Qualifica procura concretizar os seguintes objetivos: (i) aumentar os níveis de qualificação e melhorar a empregabilidade dos ativos, dotando-os de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho; (ii) reduzir significativamente as taxas de analfabetismo, literal e funcional, combatendo igualmente o semianalfabetismo e iletrismo; (iii) valorizar o sistema, promovendo um maior investimento dos jovens adultos

em percursos de educação e formação; (iv) corrigir o atraso estrutural do país em matéria de escolarização no sentido de uma maior convergência com a realidade europeia; (v) adequar a oferta e a rede formativa às necessidades do mercado de trabalho e aos modelos de desenvolvimento nacionais e regionais.

O Programa assenta na tripla integração de: (i) meios disponibilizados pelos diversos actores, com coordenação entre as áreas ministeriais da educação, do trabalho e do ensino superior, quer na formulação de instrumentos, quer na sua operacionalização no terreno; (ii) respostas e instrumentos diversos, que combinem a educação de adultos e a formação profissional qualificante com o reconhecimento, validação e certificação de competências; (iii) respostas, na ótica do formando, favorecendo a coerência e a unidade da rede e do portefólio dos percursos formativos, que devem ser personalizados.

Cria um sistema de créditos, mais a estrutura modular da oferta formativa já existente e possibilita a capitalização coerente de unidades de formação, com maior mobilidade e flexibilidade nos percursos formativos e, através de um passaporte Qualifica, cria um instrumento central de valorização e facilitação dos percursos individuais de formação.

Este passaporte permite: (i) registar as qualificações obtidas (numa lógica de currículo ou de caderneta); (ii) identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação; (iii) possibilitar a construção de trajetórias de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, de entre as diferentes trajetórias possíveis. Preservando o valor das certificações, permite uma melhor legibilidade e reconhecimento do sistema de ensino e formação profissionais por parte dos diversos atores, como por exemplo: nomeadamente por parte dos empregadores.

Para a concretização do Programa Qualifica pretende-se a Ativação de uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos, vocacionados para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação existentes nos diferentes territórios e setores económicos. O mesmo site refere que, até 2020, o Programa Qualifica pretende que sejam cumpridas as seguintes metas: (i) garantir que 50% da população ativa conclui o ensino secundário; (ii) alcançar uma taxa de participação de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida de 15%, alargada para 25% em 2025; (iii) contribuir para que tenhamos 40% de diplomados do ensino superior, na faixa etária dos 30- 34 anos; (iv) alargar da rede de Centros Qualifica (garantindo 300 até final de 2017).

### 3.1.Centros Qualifica

Uma das mais importantes ferramentas do Programa Qualifica são os Centros Qualifica, centros especializados em qualificação de adultos, vocacionados para a informação, o aconselhamento e o encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procuram uma qualificação.

A Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto criou os Centros Qualifica, instrumentos essenciais na estratégia de qualificação de adultos e valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, que possibilita, efetivamente, aumentarem e desenvolverem competências. Como foco central da sua atividade, a qualificação de adultos, assente na complementaridade entre reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades individuais dos formandos.

Estes Centros encontram-se igualmente vocacionados para dar resposta aos cidadãos com deficiência e incapacidade, com o intuito de assegurar a sua integração na vida ativa e profissional.

Os Centros Qualifica encontram-se em todas as regiões do Continente e na Região Autónoma da Madeira. Alguns desenvolvem a sua atividade em regime de itinerância, dando resposta a públicos com menor capacidade de deslocação ou a necessidades concretas evidenciadas por parceiros, a fim de consolidar os mecanismos de informação e orientação para os adultos. Apoia os jovens que não estão em emprego, em educação ou em formação, comumente designados por jovens NEET (Not in Education, Employment or Training).

A constituição da equipa do Centro Qualifica, segundo o Artigo 6.º da Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, constitui-se pelos seguintes elementos: (i) um coordenador; (ii) técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências; (iii) formadores ou professores das diferentes áreas de competências-chave e das diferentes áreas de educação e formação, respetivamente, para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e de competências profissionais. A equipa do Centro Qualifica pode ainda ser apoiada por um técnico administrativo que desenvolve as suas tarefas sob a orientação do coordenador e dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências.

As funções do coordenador no plano estratégico, segundo o Artigo 7.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, são: (i) promover parcerias com entidades relevantes no território de atuação no âmbito da qualificação e do emprego; (ii) assegurar a sua permanente dinamização e acompanhamento; (iii) maximizar a relevância, eficácia e utilidade social dos serviços prestados pelo Centro Qualifica; (iv) potenciar o estabelecimento de parcerias com entidades empregadoras, (v) promoção da aprendizagem ao longo da vida, aperfeiçoamento, especialização, reconversão dos seus trabalhadores, dinamizar a recolha de propostas de estágio e de oportunidades de formação em contexto de trabalho; (vi) Coordenar o plano estratégico de intervenção e elaborar o relatório de atividades, em articulação com as entidades parceiras e com os demais elementos da equipa.

Compete ao técnico de orientação reconhecimento e validação de competências (TORVC), responsabilizar-se pelas etapas de: (i) acolhimento; (ii) diagnóstico; (iii) informação e orientação; (iv) encaminhamento; (v) pela condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, segundo o Artigo 8.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto.

No âmbito das etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação e encaminhamento o técnico deverá: (i) inscrever os candidatos no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) e informar sobre a atuação do Centro Qualifica; (ii) promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de trabalho atual, saídas profissionais emergentes, prospeção das necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e trabalho; (iii) promover sessões de orientação que permitam a cada jovem ou adulto identificar a resposta mais adequada às suas aptidões e motivações; (iv) encaminhar candidatos tendo em conta a informação sobre o mercado de trabalho e as ofertas de educação e formação disponíveis nas entidades formadoras do respetivo território ou, no caso dos adultos, para processo de reconhecimento, validação e certificação de competências sempre que tal se mostrar adequado; (v) monitorizar o percurso dos candidatos e desenvolver ações de divulgação e de informação, junto dos diferentes públicos que residem ou estudam no seu território de atuação, sobre o papel do Centro Qualifica e as oportunidades de qualificação, designadamente a oferta de cursos de dupla certificação.

Compete ao técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, no âmbito das etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências; (i)

enquadrar os candidatos no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, profissional ou de dupla certificação, de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências; (ii) prestar informação relativa à metodologia adotada no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, às técnicas e instrumentos de demonstração utilizados e à certificação de competências, em função da vertente de intervenção; (iii) acompanhar os candidatos ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores ou professores; (v) integrar o júri de certificação de candidatos que desenvolveram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quando se trate de certificação escolar; (vi) identificar as necessidades de formação dos candidatos, em articulação, com os formadores, professores e outros técnicos especializados no domínio da deficiência e incapacidade e proceder, após certificação parcial, ao encaminhamento para ofertas conducentes à conclusão de uma qualificação.

Constitui também competência do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, com a colaboração dos formadores ou professores, proceder ao registo rigoroso no SIGO de todos os dados relativos à atividade em que intervém no Centro Qualifica.

O técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir experiência numa das seguintes vertentes: (i) orientação escolar ou profissional; (ii) metodologias de acompanhamento de jovens ou adultos em diferentes modalidades de formação, assim como no acompanhamento de formação em contexto de trabalho; (iii) metodologias de trabalho com dinâmicas adequadas a pessoas com deficiência e incapacidade; (iv) Metodologias de educação e formação de adultos, incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios.

Segundo o Artigo 9.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto compete ao formador ou ao professor: (i) participar no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, profissional ou de dupla certificação, através da aplicação de instrumentos de reconhecimento e validação de competências e do apoio aos candidatos na elaboração do portefólio; (ii) informar o júri de certificação relativamente ao desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências dos candidatos que acompanhou; (iii) organizar e desenvolver ações de

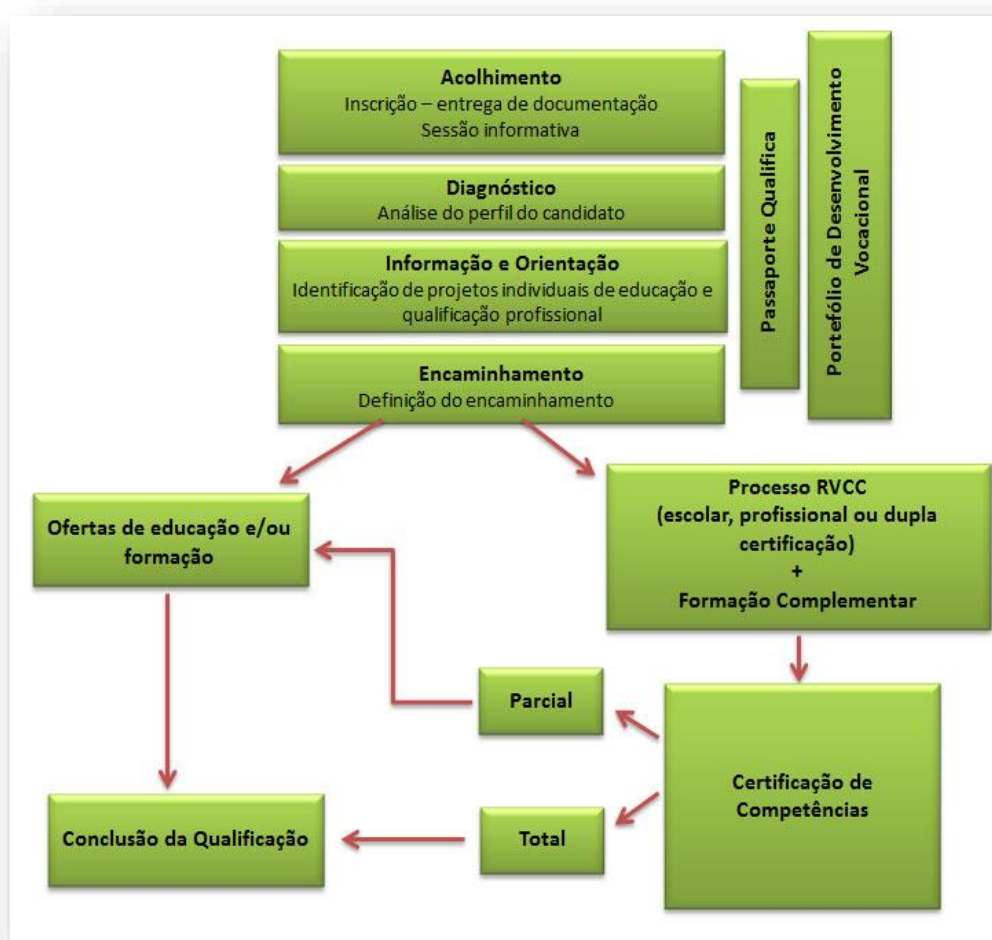
formação complementares, da responsabilidade do centro, que permitam ao candidato aceder a uma qualificação; (iv) colaborar na etapa de diagnóstico, orientação e encaminhamento dos candidatos inscritos para reconhecimento, validação e certificação de competências profissional ou de dupla certificação.

O formador ou professor deve reunir as seguintes habilitações, de acordo com a vertente do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em que participam: (i) reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, habilitação para a docência em função da área de competências-chave em que intervêm, nos termos da legislação em vigor, e preferencialmente experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos; (ii) reconhecimento, validação e certificação de competências profissional, habilitação para o exercício das funções de formador, nos termos da legislação em vigor, e domínio técnico e experiência na saída profissional visada.

No gráfico a seguir podemos perceber, de maneira estruturada, as etapas de intervenção dos Centros Qualifica.



Gráfico 1 - Etapas de intervenção dos Centros Qualifica



As etapas de intervenção dos Centros Qualifica, segundo o Artigo 11.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, organizam-se com uma intervenção, centrada e orientada para o indivíduo, tendo em linha fundamental o: (i) acolhimento; (ii) diagnóstico; (iii) informação e orientação; (iv) encaminhamento; (v) formação; (vi) reconhecimento e validação de competências; (vii) certificação de competências. As etapas previstas no ponto (vi) e (vii) destinam-se exclusivamente aos adultos inscritos no Centro Qualifica.

O acolhimento consiste no atendimento, na inscrição e no esclarecimento dos candidatos sobre a missão e o âmbito de intervenção do Centro Qualifica, definido pelo Artigo 12.º da referida Portaria.

O diagnóstico consiste: (i) na análise do perfil do candidato designadamente através de sessões de esclarecimento, (ii) na análise curricular; (iii) na avaliação do respetivo

percurso de vida e experiência profissional; (iv) ponderação das suas motivações; (v) nas suas necessidades e expectativas; (vi) aplicação de testes de diagnóstico, (vii) realização de entrevistas individuais e coletivas ou recorrendo a outras estratégias adequadas, consoante se trate de jovem ou adulto, definido pelo Artigo 13.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto.

Interessa referir o Artigo 14.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, pois estão contemplados dois pontos essenciais na informação e orientação ao candidato:

1 - O processo de informação e orientação visa proporcionar ao candidato apoio na: (i) identificação de projetos individuais de educação e de formação profissional; (ii) disponibilizar a informação necessária que permita a opção pela resposta que melhor se adequa ao seu perfil; (iii) viabilizar de forma realista, as vias de prosseguimento de estudos e ou de integração no mercado de trabalho.

2 - No processo de informação e orientação, o Centro Qualifica deverá: (i) proceder à recolha, validação, sistematização e divulgação da informação sobre as ofertas de educação e de formação existentes no seu território de atuação e das dinâmicas do mercado de trabalho

Em conformidade com o Artigo 15.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto o mesmo refere que o encaminhamento para uma oferta de educação, de formação profissional ou de dupla certificação decorre de um acordo entre a equipa do Centro Qualifica e o candidato, com base no processo prévio de diagnóstico e ou orientação, devendo, no caso dos menores de idade ou a estes equiparados, implicar a participação e o acordo expreso, por escrito, dos encarregados de educação ou de quem tenha a tutela do menor ou equiparado.

O Candidato deve frequentar formação complementar, designadamente no desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, assegurada pelos formadores ou professores da equipa do Centro Qualifica ou por outras entidades formadoras para as quais os candidatos sejam encaminhados. O número mínimo de horas de formação complementar que os candidatos devem frequentar é de 50 horas, segundo o Artigo 16.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto.

No sentido de apoiar o candidato na preparação da prova de certificação a apresentar perante o júri, a equipa dispõe de um máximo de 25 horas de formação a serem utilizadas após a etapa de reconhecimento e validação de competências, com vista ao apoio na estruturação das aprendizagens e das competências que concorrem para a

reflexão no âmbito da temática integradora a explorar ou para a demonstração das competências detidas

Sempre que o resultado do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências for uma certificação parcial, a equipa que acompanhou o candidato, em conjunto com o júri de certificação, deve elaborar um plano pessoal de qualificação, segundo modelo a disponibilizar pela ANQEP, I.P., e proceder ao seu encaminhamento para uma entidade de educação ou formação.

Daqui resulta o plano pessoal de qualificação contém a proposta do percurso a realizar pelo candidato, tendo em conta as avaliações resultantes das etapas de reconhecimento e validação de competências e de certificação de competências. Tratando-se de processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional ao plano pessoal de qualificação, pode ser anexado um roteiro de atividades com um plano de autoformação ou de formação em contexto de trabalho a cumprir pelo candidato.

No termo das formações desenvolvidas em autoformação ou em contexto de trabalho, referidas no número anterior, o candidato regressa ao Centro Qualifica para que seja realizada uma reavaliação no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Segundo o Artigo 17.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, o reconhecimento de competências consiste na identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, através do desenvolvimento de atividades específicas e da aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação adequados. Por meio dos quais o candidato evidencia as aprendizagens previamente efetuadas, designadamente através da construção de um portefólio de carácter reflexivo e documental.

Nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar: o portefólio é um instrumento de carácter reflexivo, no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas pelo candidato ao longo da vida e agrega documentos de natureza biográfica e curricular, de modo a permitir a validação das mesmas face ao referencial de competências-chave.

A validação de competências compreende a: (i) autoavaliação pelo candidato; (ii) a heteroavaliação realizada pelo técnico de orientação; (iii) reconhecimento e validação de competências e pelos formadores ou professores das diferentes áreas, formalizada em reunião convocada e presidida pelo coordenador do Centro Qualifica.

Da reunião referida no número anterior é lavrada ata dela constando, designadamente, a data e o local da reunião, os membros presentes, os assuntos apreciados, as deliberações tomadas e o resultado das respetivas avaliações.

As orientações metodológicas relativamente às regras de reconhecimento e validação de competências previstas nos números anteriores são elaboradas e divulgadas pela ANQEP, I. P, sendo o processo de reconhecimento, validação e certificação de competência registado em instrumentos normalizados, com base em modelo definido pela agência de qualificação. O portefólio, em suporte de papel ou eletrónico deve incluir cópia de todos os instrumentos mobilizados durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e todos os relatórios que sustentam a validação das competências.

Segundo o Artigo 18.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, a certificação das competências validadas, nos termos previstos no artigo 17.º exige a apresentação do candidato perante um júri de certificação, constituído de acordo com o previsto no artigo seguinte, que reúne por convocatória da entidade promotora do Centro Qualifica. A deliberação do júri relativamente à certificação de competências tem por base o desempenho do candidato numa prova de certificação, conjugado com a análise do portefólio e dos instrumentos de avaliação, aplicados durante a etapa de reconhecimento e validação de competências.

Na certificação de competências profissionais, a prova de certificação consiste numa demonstração eminentemente prática, perante um júri, das competências detidas no âmbito do referencial de competências profissionais. A certificação pode ser total ou parcial, sendo que para a obtenção profissional total, depende da certificação de todas das unidades de competência identificadas no referencial de competências profissionais em causa.

As orientações metodológicas e normas regulamentares relativas à etapa de certificação de competências são elaboradas e divulgadas pela ANQEP, I. P.

Segundo o Artigo 19.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto, o júri de certificação é constituído pelos seguintes elementos, com direito a voto: (i) um formador ou professor de cada uma das áreas de competências-chave e o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências que acompanhou o processo do candidato, quando se trate de certificação escolar; (ii) dois formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos cinco anos de experiência profissional, o formador que acompanhou o processo do candidato, um representante das

associações empresariais ou de entidades empregadoras e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área, quando se trate de certificação profissional.

A certificação é comprovada mediante a emissão de um certificado de qualificações e de um diploma de qualificação, quando aplicável, a emitir pela entidade promotora do Centro Qualifica, através do SIGO, de acordo com os modelos em vigor. O registo das competências e qualificações é efetuado no Passaporte Qualifica, definido pelo artigo 20.º Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto.

### 3.2. Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências

Em 2007, através da Portaria 86/2007 de 12 de janeiro, os Centros de RVCC foram rebatizados de Centros Novas Oportunidades, na sequência do lançamento do Programa com o mesmo nome e da criação da Agência Nacional para a Qualificação, que substituiu a Direcção-Geral de Formação Vocacional na coordenação do sistema em 2005. Sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, foi criada em 2006, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. A missão da ANQ é coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de RVCC, assumindo um papel orientador no cumprimento das metas traçadas pela iniciativa Novas Oportunidades.

A Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações são instrumentos centrais dessa estratégia de qualificação da população portuguesa levada a cabo pela ANQ. As principais atribuições da ANQ são as seguintes: (i) coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e a adultos; (ii) consolidar, no quadro do combate à exclusão, ao abandono escolar e à inserção precoce na vida ativa, a diversificação das ofertas de educação e formação de jovens e adultos; (iii) participar na definição de mecanismos de avaliação integrada e de incentivo à qualidade, no âmbito das ofertas de educação e formação de jovens e adultos; (iv) participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal das ofertas de educação e formação de jovens e adultos e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; (v) desenvolver e gerir o

Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades; (vi) conceber e manter atualizado o Catálogo Nacional de Qualificações com o apoio dos Conselhos Sectoriais para a qualificação, assegurando a conceção de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável; (vii) mobilizar, em cooperação com outros atores, a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; (viii) dinamizar a inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos pedagógicos; (ix) estabelecer, no quadro da sua missão, relações de cooperação ou associação com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.

Houve, portanto, uma importante evolução no que se refere a RVCC Profissional, desde a época da ANEFA até à atual ANQEP. A ANEFA promovia a emancipação da pessoa assim como a sua centralidade no âmbito do processo de formação, sendo que a sua principal preocupação se relacionava com a monitorização dos cursos de Educação e Formação de Adultos segundo uma perspetiva individual, respondendo às dificuldades e representações de cada indivíduo. Ao nível do processo de RVCC, na ANEFA, o objetivo centrava-se na potencialização das competências individuais de cada um, que ao serem trabalhadas em grupo promoviam o desenvolvimento da autoestima e ajudava na produção do trabalho individual.

Já a ANQ na altura tinha como principal foco a certificação e qualificação dos indivíduos, tendo como meta o desenvolvimento do país e a resolução dos défices verificados na área da qualificação profissional, seguindo assim uma ótica de recursos humanos.

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC Profissional) tem como principal objetivo a melhoria dos níveis de certificação profissional dos adultos com 18 ou mais anos de idade que não possuem qualificação na sua área profissional, seguindo uma ótica de aprendizagem ao longo da vida.

Pode-se afirmar que o processo de reconhecimento e validação de competências é uma prática de Educação de Adultos emergente, tendo como base vários pressupostos inovadores. O RVCC é visto como sendo uma prática social emergente, baseado em metodologias e fundamentos inovadores, que assentam numa nova conceção do saber, tornando muitas vezes o processo difícil de compreender, uma vez que este exige a construção e a perceção da importância e a legitimidade de outras referências que não as

do tradicional modelo escolar, não sendo por isso baseadas na transmissão do saber, mas sim na identificação e na formalização do saber construído através das experiências quotidianas dos indivíduos (Cavaco, 2008).

As práticas relacionadas com o RVCC são baseadas numa nova interpretação do que é o saber, recorrendo-se para tal a metodologias inovadoras e ao recurso a terminologias pouco conhecidas o que, naturalmente, exige um tempo para a sua interiorização e para a adaptação de toda a lógica inerente ao processo, quer pelos elementos da equipa técnica designada a realizar esse processo quer pelos adultos que aderem a esta nova prática de aprendizagem. Esta dificuldade aparece também relacionada à grande presença que todos têm das referências do modelo escolar e da avaliação tradicional, que ainda prevalecem nas representações relacionadas com os processos de aprendizagem, justificando assim inseguranças e dificuldades em que se torna muito importante a construção de práticas baseadas noutras referências e conceções do saber (Cavaco, 2008).

### 3.3. Reconhecimento e validação de competências profissionais

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (SNRVCC profissional) tem como principal objetivo a melhoria dos níveis de certificação profissional dos adultos com 18 ou mais anos de idade que não possuem qualificação na sua área profissional, seguindo uma ótica de aprendizagem ao longo da vida.

O RVCC profissional desenvolveu-se através de um processo que decorreu num Centro Novas Oportunidades, baseando-se no referencial de RVCC profissional de cada saída de acordo com o existente no Catálogo Nacional de Qualificações seguindo as fases seguintes: (i) identificação e reconhecimento das competências profissionais que detém; (ii) identificação das competências profissionais em falta, com indicação da formação adicional que deve frequentar; (iii) certificação das competências profissionais para obtenção de um Certificado de Qualificações e, caso haja condições, de um diploma.

Assim, o RVCC Profissional aparece como uma resposta para todos os indivíduos que tenham adquirido saberes e competências profissionais através da experiência de trabalho ou noutros contextos de vida, que não possuam qualquer qualificação profissional e que pretenda a obtenção de uma certificação profissional na sua área, e/ ou (re)iniciar

um percurso formativo adequado às suas necessidades de formação. É regulado pela Portaria n.º 211/2011 de 26 de Maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, na qual refere que a certificação de competências profissionais, realizada no âmbito dos Centros Novas Oportunidades, constitui um instrumento muito importante para o aumento da qualificação da população ativa.

Com efeito, as pessoas adquirem com a sua experiência de vida, nomeadamente nas atividades profissionais, saberes e competências relevantes para o exercício dessas atividades. Essas competências podem e devem ser formalmente certificadas e, em caso de necessidade, podem ser complementadas com formação ajustada às necessidades individuais, promovendo-se, desta forma, o acesso das pessoas a níveis mais elevados de qualificação.

O reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais baseia-se em metodologias que permitem, igualmente, proporcionar às pessoas percursos formativos ajustados aos seus interesses e necessidades de qualificação. O sistema RVCC está organizado de acordo com três grandes eixos de intervenção: o reconhecimento, a validação e a certificação.

De acordo com a ANEFA o Reconhecimento diz respeito ao processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projetos pessoais e profissionais significativos. (ANEFA, 1999 cit. por Gomes et al. 2006, p.14)

Segundo a Portaria n.º 211/2011 de 26 de Maio a etapa do Reconhecimento das competências profissionais, implica (artigo 6.º): (i) o reconhecimento de competências profissionais tendo em vista a identificação, pelo candidato, dos saberes e das competências adquiridos e desenvolvidos ao longo da vida, através de um conjunto de atividades, assentes na metodologia de balanço de competências e em instrumentos diversificados de avaliação, cujos resultados são integrados no portefólio profissional e em instrumentos diversificados de avaliação, cujos resultados são integrados no portefólio profissional; (ii) o portefólio profissional inclui a ficha de percurso profissional e de formação, as evidências das competências demonstradas durante o reconhecimento, os instrumentos de avaliação, bem como os relatórios elaborados pelo técnico de reconhecimento e validação de competências profissionais que registam o modo como, através dos diversos instrumentos de avaliação, foi feita a demonstração de competências.



No que confere à Validação é um “ato formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional” (ANEFA, 1999 cit. por Gomes et al, 2006, p. 14). De acordo com a Portaria n.º 211/2011 de 26 de Maio a etapa da Validação das competências profissionais, envolve (artigo 7.º) a validação de competências profissionais tendo em vista a avaliação das competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida e a sua correspondência com os referenciais de competências profissionais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Quando for identificada a necessidade de formação de duração até 50 horas, pode a mesma ser realizada na entidade certificadora, designando-se por formação complementar, tendo por base o referencial de formação correspondente à qualificação a certificar, que integra o CNQ. A validação de competências profissionais compreende as que foram reconhecidas e constam do portefólio profissional, bem como, em caso de necessidade, as reconhecidas a partir de demonstração em contexto real de trabalho ou de prática simulada.

Por fim, a Certificação consiste na “confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação” (ANEFA, 1999 cit. por Gomes et al, 2006, p. 14). De acordo com a Portaria n.º 211/2011 de 26 de Maio a etapa da Certificação das competências profissionais, implica (artigo 7.º): (i) a certificação de competências profissionais depende de deliberação de um júri, com base na apreciação do projeto final elaborado pelo candidato, o qual consiste numa demonstração prática das competências a certificar e na avaliação do portefólio profissional; (ii) o júri atribui a certificação profissional total ou parcial consoante conclua que o candidato adquiriu, respetivamente, todas ou algumas unidades de competência necessárias.

A certificação de cada unidade de competência que integra o referencial de competências profissionais depende das seguintes pontuações, numa escala de um a cinco: (i) pontuação de cada tarefa nuclear igual ou superior a três; (ii) pontuação ponderada das tarefas, nucleares e não nucleares, igual ou superior a três.

A certificação profissional total depende das seguintes condições: a) Certificação de todas as unidades de competências nucleares; b) Certificação de, pelo menos, 50 % das unidades de competências não nucleares.

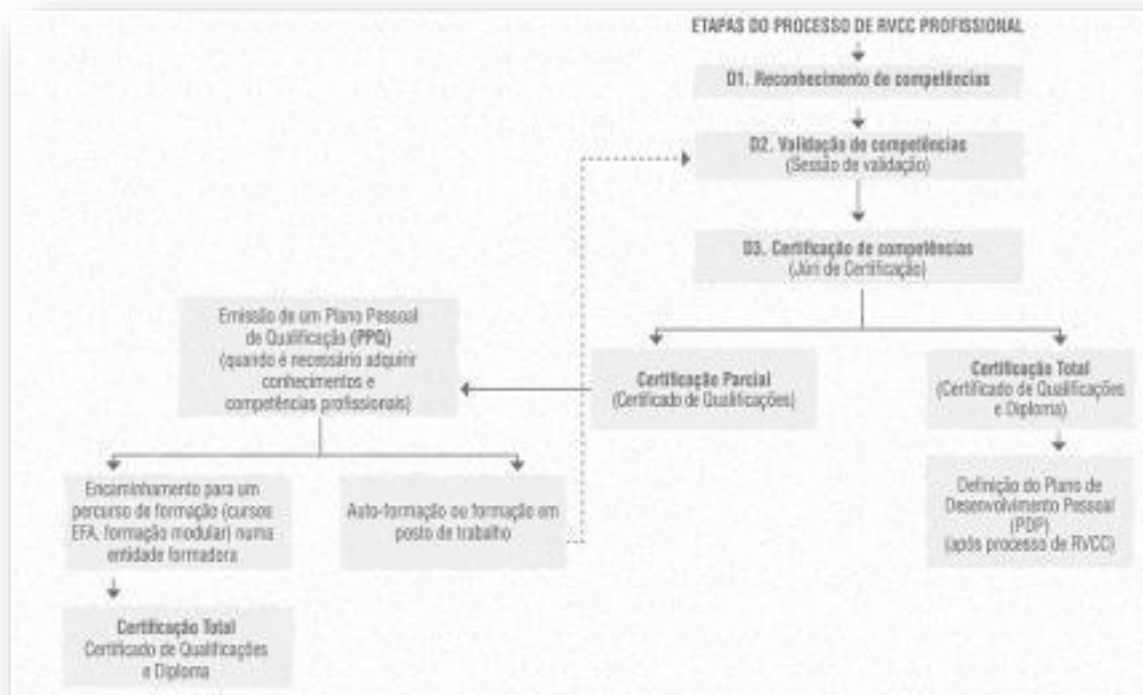
No caso de certificação de competências profissionais parcial, o técnico de reconhecimento e validação de competências profissionais e o avaliador elaboram um plano pessoal de qualificação, tendo em conta as unidades de competência não

certificadas, que encaminhe o candidato para uma modalidade de educação e formação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, para autoformação ou formação no posto de trabalho.

Para efeitos do desenvolvimento de autoformação ou formação no posto de trabalho, o plano pessoal de qualificação deve especificar as orientações necessárias para o processo formativo, nomeadamente através do roteiro detalhado de atividades a desenvolver. No termo da formação o candidato regressa à entidade certificadora e retoma o processo na etapa de validação de competências profissionais. No caso de desempregado que tenha celebrado um plano pessoal de emprego, o plano pessoal de qualificação é desenvolvido enquanto instrumento complementar do primeiro. O plano pessoal de qualificação é elaborado de acordo com modelo disponibilizado pela ANQEP, I. P., no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Na figura 1, a seguir, é possível observar as diferentes etapas que constituem um processo de RVCC, de acordo com Simões & Silva (2008).

Figura 1: Etapas do Processo de RVCC



Fonte: Simões e Silva, 2008.

### **CAPITULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## 1. Metodologia

A nossa opção terá por princípio a adoção por uma abordagem qualitativa, visando analisar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, (RVCCP) do Agente em Geriatria, nomeadamente, as perspetivas dos atores envolvidos e os desafios com os quais se confrontam. O presente estudo não pretenderá generalizar os factos, mas apreender, sobretudo, o que se passa ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, numa perspetiva holística, a partir de valores reais e bastante ricos em termos de vivências e trajetórias de vida.

Para além do argumento anteriormente identificado, importa mencionar que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais é uma política pública e uma prática de Educação de Adultos, que embora seja desenvolvida em Portugal, tem vindo a ser pouco estudada.

O estudo realizado será naturalista do tipo descritivo. No que concerne à educação: A investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. “ (Bogdan e Biklen 1994, p.17) “.

Nesta investigação procurámos responder a seguinte questão: Quais as perspetivas dos atores envolvidos e os desafios do reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, do Agente em Geriatria? Para tal, a recolha de dados empíricos focou-se em dois grupos de atores distintos: (i) os adultos em processo de RVCC profissional, na saída profissional do Agente em Geriatria; (ii) os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, que trabalham em Centros Qualifica com esta área profissional.

Analisar, compreender e conhecer foram a essência da construção da estratégia da investigação, subjacente à questão de partida. Caracterizar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, a partir dos adultos implicados e da perspetiva dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências. À medida que se ia ponderando a estratégia geral da investigação, a descoberta e a dúvida estiveram presentes. Desta forma, a partir da questão inicial emergiram outros eixos orientadores que nortearam o trabalho. Por um lado, optámos por um conjunto de eixos

focados na caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências a partir dos adultos implicados: (i) conhecer quais as conceções que os adultos possuem sobre o processo; (ii) definir o percurso realizado pelo adulto no processo; (iii) conhecer a experiência do adulto e a sua relação com as competências profissionais do agente em geriatria que consta no referencial; (iv) conhecer as necessidades de formação dos agentes de geriatria; (v) saber qual a importância que o entrevistado dá ao processo neste contexto; (vi) refletir sobre o processo.

Por outro lado, considerámos importante centrar alguns eixos de pesquisa na perspetiva dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências implicados no processo: (i) conhecer a organização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais; (ii) compreender a utilização e a importância do referencial RVCC profissional de geriatria durante o processo; (iii) identificar as necessidades de formação; (iv) como se processa o acompanhamento do candidato ao longo do processo; (v) identificar os resultados do processo.

Nesta investigação a questão fundamental está focada nas perspetivas dos atores envolvidos e nos desafios que associam ao reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais do Agente em Geriatria. Procurámos assegurar a descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele, ou tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante. (Afonso, 2005, p.43)

Na investigação a recolha de dados foi o principal instrumento, sendo que os dados empíricos foram tratados e analisados para dar resposta às questões de partida.

Neste trabalho entendemos que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências promove o desenvolvimento pessoal e, consequentemente, a valorização da autoimagem do adulto envolvido. Nesse sentido, consideramos que o acompanhamento assegurado ao longo do processo, por parte do técnico de orientação profissional, visa promover o reconhecimento dos saberes e das competências dos adultos. Esta estratégia subjacente ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências assenta numa perspetiva descritiva, explicativa e compreensiva, com vista ao reconhecimento das aprendizagens, bem como na valorização da autoestima, potenciando a dimensão formativa junto dos adultos. Deste modo, na investigação procuramos centrar-nos no estudo do “como” e não o “para quê”. Optámos

por diversas técnicas de pesquisa, tais como a entrevista, a análise documental e os questionários, como modo de assegurar uma descrição e análise do processo em estudo.

## **2. Técnicas, instrumentos, tratamento e análise da informação**

A população do estudo é constituída por um grupo de três candidatos em processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais e quatro técnicos de orientação. Os três candidatos entrevistados e os quatro técnicos pertencem ao género feminino e têm idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. Ao nível das habilitações literárias, uma candidata possui uma licenciatura e uma pós-graduação e as outras duas possuem o 9º ano e 12.º ano. Em relação às habilitações das técnicas entrevistados, todos possuem licenciatura e/ ou pós-graduação, são psicólogas e têm experiência na área superior à 10 anos.

O material empírico necessário para a realização do estudo foi obtido através do recurso a duas técnicas de recolha de dados: (i) entrevista semiestruturada; (ii) recolha documental (recolha de documentos que integram informação sobre disposições legais e técnicas enquadradoras do processo).

A utilização destas técnicas possibilita, a triangulação para “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando, [assim], ou pondo em causa a interpretação já construída e identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73). Segundo referido autor a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente.

A entrevista semiestruturada permite-nos compreender o sentido que os adultos entrevistados atribuem à importância do processo, tendo em conta os desafios e perspectivas, assim como as alterações sentidas na sua vida pessoal e social. O recurso à técnica de entrevista será determinante para a recolha de material relevante para a questão levantada. Como lembra Tuckman (2002, p. 507) a entrevista é:

um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno e consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência

ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciarmos uma base para a sua interpretação.

### **3. Técnicas de tratamento de dados**

Nesta investigação procurámos realizar a análise temática das entrevistas seguindo o modelo proposto por Bogdan e Bicklen (1994). Neste caso, entende-se que o tratamento e análise dos dados empíricos é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições das entrevistas, com o objetivo de aumentar a nossa compreensão dos elementos recolhidos.

De acordo com Bardin (1977), as técnicas de análise de conteúdo utilizadas na investigação qualitativa visam enriquecer a leitura dos dados e possibilitam a descoberta de conteúdos que vão confirmar ou infirmar o que se procura demonstrar.

O tratamento e a análise de conteúdo das entrevistas obedeceram às seguintes etapas: (i) identificação das considerações pertinentes referenciadas pelos entrevistados; (ii) avaliação e revisão das categorias e subcategorias enunciadas; (iii) seleção das unidades de registo pelas categorias e subcategorias de análise.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição. O conteúdo da mensagem. Na elaboração da análise de conteúdo, privilegiaram-se todos os indicadores qualitativos baseados nos discursos. Assim sendo, na nossa análise, retirámos todas as informações das entrevistas aplicadas, no sentido de procedermos ao tratamento destas informações.

Para elaborar a análise de conteúdo utilizamos como instrumento grelhas de análise de conteúdo das entrevistas, com o objetivo de analisar o teor das respostas. As grelhas foram divididas em subcategorias e conteúdo de unidades de registo. Os dados recolhidos para o nosso estudo têm de dar resposta aos problemas da fidedignidade, da validade dos dados e da representatividade, tal como refere Afonso (2005): “a garantia de que os dados se referem à informação efetivamente recolhida e não fabricada,” a “efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir”, e “a garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos a que a pesquisa se refere” (Afonso, 2005, p. 112-113).



Conforme se estruturou, foram realizadas três entrevistas às candidatas em processo, e a quatro técnicas de orientação. Com o material recolhido para o estudo, através da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada e da pesquisa, houve a possibilidade de alguma triangulação. Também, com esse mesmo material, obtivemos dados que nos ajudaram a dar resposta às questões levantadas e perspetivaram um conjunto de linhas orientadoras que privilegiaram a efetiva descoberta das conceções e desafios dos adultos envolvidos.

No caso particular do presente estudo, a amostra foi constituída por todos os elementos do universo, isto é, todos os candidatos e técnicos que quiseram participar na entrevista. Estas, que visavam o processo e a importância do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, foram realizadas tendo em conta as opiniões dos candidatos e dos TORVC.

#### **4. Técnicas de recolha de dados: inquéritos por entrevista**

Para a elaboração das questões para o guião de entrevista foram recolhidos dados através de uma conversa informal com dois TORVC que trabalham em Centro Qualifica e que se encontravam em funções de certificação. Após a análise das questões e dos objetivos da investigação, construíram-se dois guiões de entrevista semiestruturada, que foi validado pela orientadora desta pesquisa. Seguidamente aplicaram-se os guiões de entrevista aos intervenientes do estudo. A referir que Tuckman (1994) considera a entrevista como método de recolha de dados, é uma técnica que possibilita o acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não observável: opiniões atitudes, representações, recordações, afetos, intenções conhecimentos e informações.

Os procedimentos de análise desenvolveram-se pelos passos seguintes: (i) transcrição das entrevistas; (ii) leitura de todo o material transcrito; (iii) categorização, por categorias e subcategorias; (iv) explicitação do conteúdo das unidades de registo e de indicadores.

Esta metodologia permitiu recolher informações acerca das perspetivas dos atores envolvidos e os desafios com os quais se confrontam no processo RVCC profissional. Aprendemos sobre o que se passa ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, a partir de valores reais e bastante ricos em

termos de vivências e trajetórias de vida. Para além da recolha de dados, foram criados seis blocos, dos quais resultaram diversas categorias correspondentes aos objetivos de cada bloco definidos como orientadores da investigação.

O guião de entrevista aos TORVC (Anexo 1) tem como primeiro bloco, a legitimação da entrevista, e com os objetivos específicos: (i) informar sobre a natureza e objetivo de trabalho; (ii) informar sobre os objetivos da entrevista; (iii) motivar os entrevistados; (iv) solicitar a sua colaboração; (v) referir a importância da entrevista para a realização do trabalho; (vi) assegurar a confidencialidade da entrevista registada, para posterior transcrição dos dados.

O segundo bloco, refere-se ao processo e às questões incidem sobre conhecer a organização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais. O terceiro bloco remete para o referencial e experiência do adulto, as questões foram formuladas para compreender a utilização e a importância do referencial no reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais de geriatria durante o processo. O quarto bloco, incide sobre as necessidades de formação e tem como objetivos específicos, identificar as necessidades de formação durante o processo.

No que concerne ao quinto, incide sobre o acompanhamento, cujas questões compreendem, como se processa o acompanhamento do candidato ao longo do processo.

O sexto, diz respeito aos Resultados do Processo, as questões têm como objetivo identificar os resultados do processo e quais as aprendizagens obtidas.

O guião de entrevista aos candidatos em processo (Anexo 2) tem como primeiro bloco, a legitimação da entrevista, com os seguintes objetivos específicos: (i) informar sobre a natureza e objetivo de trabalho; (ii) informar sobre os objetivos da entrevista; (iii) motivar os entrevistados; (iv) solicitar a sua colaboração; (v) referir a importância da entrevista para a realização do trabalho; (vi) assegurar a confidencialidade da entrevista registada, para posterior transcrição dos dados.

O segundo bloco, refere-se às expectativas sobre o Processo RVCC Profissional e as questões incidem sobre a identificação e conceções que os entrevistados possuem sobre o processo RVCC.

O terceiro bloco remete para o processo e quais as opiniões sobre o Processo RVCC Profissional. Solicitar ao candidato que defina o percurso realizado!

O quarto bloco, incide sobre perfil de competências do Agente em Geriatria e a experiência do adulto em processo. Para tanto é importante conhecer a experiência do

adulto e a sua relação com as competências profissionais do Agente em Geriatria que consta no referencial.

No que concerne ao quinto bloco, este incide sobre as necessidades de formação. Tem como objetivo conhecer as necessidades de formação dos Agentes de Geriatria e saber qual a importância que o entrevistado dá ao processo neste contexto.

O sexto bloco incide sobre os resultados do processo e a uma reflexão sobre o mesmo.

Procedeu-se à seleção dos adultos que frequentaram e concluíram o Processo RVCC profissional em Agente em Geriatria. Os adultos entrevistados tinham apenas um único requisito, a saber; (i) candidatos: adultos que frequentaram o processo RVCC profissional e que concluíram; (ii) técnicos de orientação que estejam em funções nos Centros Qualifica.

De seguida procedeu-se ao contacto telefónico, no sentido de convidar a participar na investigação e agendar datas. As entrevistas foram realizadas entre Outubro e Dezembro de 2017, em Centros Qualifica e ocorreram individualmente. De referir que o acolhimento ao entrevistador foi muito positivo, simpático e amável.

Antes de iniciar as entrevistas, foi sempre mencionado que o anonimato e a confidencialidade eram garantidos, e que a participação dos adultos entrevistados era muito importante para a realização da investigação em curso. Cada entrevista durou aproximadamente 45 minutos, tentando sempre não cansar nem desmotivar o entrevistado.

Posteriormente as entrevistas foram integralmente transcritas, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelos entrevistados. Após a transcrição das entrevistas (Anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), a etapa seguinte foi submeter as entrevistas a uma análise de conteúdo, dividindo o discurso dos em unidades de registo. Esses procedimentos, segundo Bardin (2007, p.42) podem definir-se como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

O conjunto de técnicas utilizadas permitiu reunir e sistematizar toda a informação contida nas entrevistas. Decidimos por uma análise de conteúdo e foram identificadas categorias e subcategorias, que se apresentam (Anexos 9,10) na tabela 1 - Temas, categorias e subcategorias componentes da análise de conteúdo efetuada às entrevistas

dos TORVC e na tabela 2 - Temas, categorias e subcategorias componentes da análise de conteúdo efetuada às entrevistas dos candidatos.

No presente estudo, a análise de conteúdo, foi realizada considerando os blocos temáticos dos guiões de entrevista. A apresentação da análise de conteúdo é feita em grelhas, nas quais se registam as unidades de registo enquadradas na respetiva categoria ou subcategoria, abrangendo as considerações de todos os entrevistados. Concluiu-se com as unidades de registo.

Como toda técnica de análise, certas limitações também são inerentes à análise de conteúdo, as quais são apontadas por diferentes autores. Uma das críticas mais fortes e recorrentes à análise de conteúdo é o fato de carregar um ideário de metodologia quantitativa. Nesse sentido, a categorização própria do método, um tanto esquemática, pode obscurecer a visão dos conteúdos, impedindo o alcance de aspectos mais profundos do texto (Flick, 2009).

## **CAPITULO IV – Contextos da investigação e análise de dados**

## **1. Perfil do Agente de Geriatria**

A presente investigação centra-se no estudo do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, profissionais do Agente em Geriatria.

O Agente em Geriatria presta cuidados de apoio direto a idosos, no domicílio e em contexto institucional, em lares e centros de dia. Zela pelo seu bem-estar físico, psicológico e social, de acordo com as indicações da equipa técnica e os princípios deontológicos.

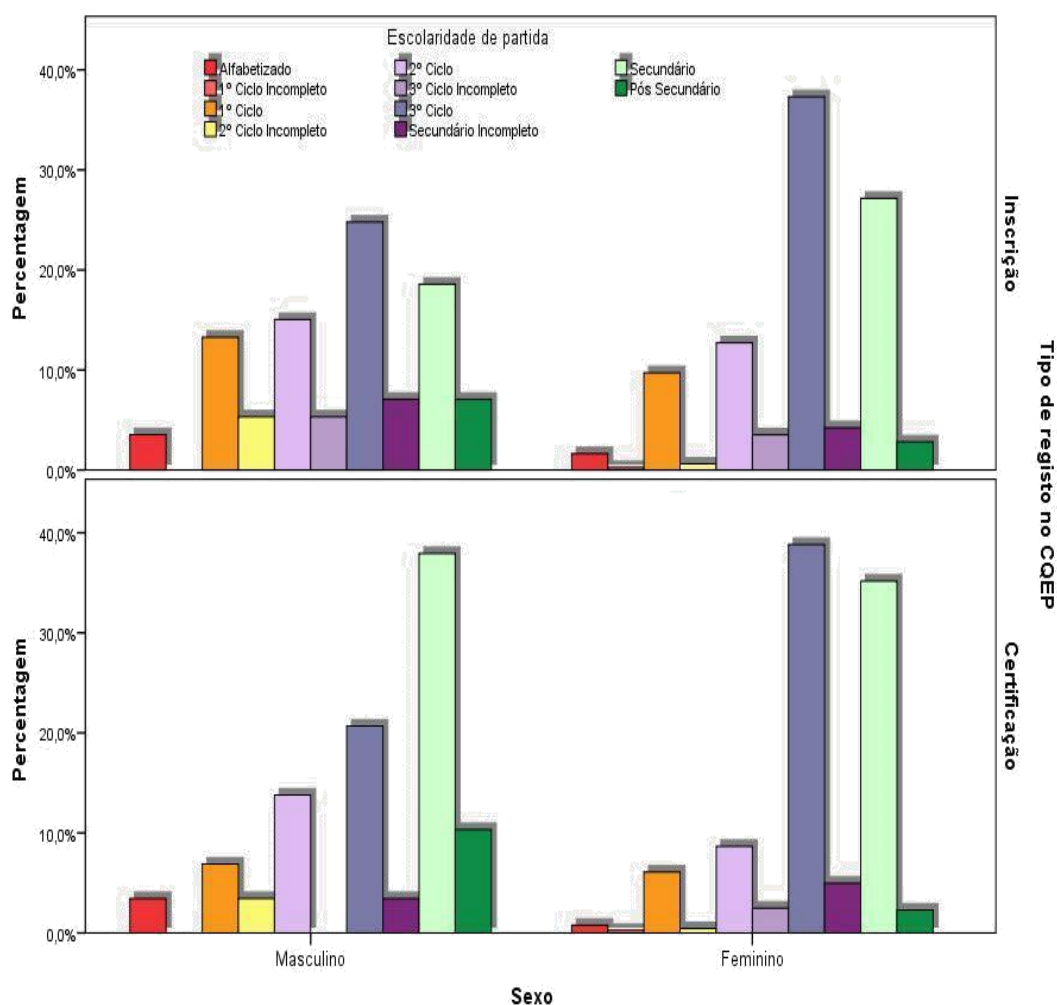
De acordo com o Despacho n.º13456/2008, de 14 de Maio, que aprova a versão inicial do Catálogo Nacional de Qualificações, estes profissionais: a) Pertence à área de educação e formação 762 - Trabalho Social e Orientação; b) Código e Designação do Referencial de Formação 762191 - Agente em Geriatria; c) Nível de Qualificação Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) nível 2; d) Nível de Qualificação do Quadro Europeu de Classificações (QEQ) nível 2.

As atividades principais destes profissionais são: (i) Preparar o serviço relativo aos cuidados a prestar, selecionando, organizando e preparando os materiais, os produtos e os equipamentos a utilizar; (ii) prestar apoio a idosos, no domicílio ou em contexto institucional, relativamente a cuidados básicos de higiene, de conforto e de saúde, de acordo com o seu grau de dependência e as orientações da equipa técnica; (iii) prestar apoio na alimentação dos idosos, de acordo com as orientações da equipa técnica; (iv) prestar cuidados de higiene e arrumação do meio envolvente e da roupa dos idosos; (v) colaborar na prevenção da monotonia, do isolamento e da solidão dos idosos, no domicílio e em contexto institucional, de acordo com as orientações da equipa técnica; (vi) articular com a equipa técnica, transmitindo a informação pertinente sobre os serviços prestados, referenciando, nomeadamente, situações anómalas respeitantes aos idosos.

## **2. Análise de dados**

Os dados descritos foram divulgados pela ANQEP e revelam informação a nível nacional durante o ano de 2015 e 2016 do Agente em Geriatria ao nível do CQEP.

Gráfico 2 - Tipo de registo (inscrição e certificação) CQEP- Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP



Os dados sobre os inscritos no processo de reconhecimento e validação de competências profissionais revelam que os adultos envolvidos neste processo são pouco escolarizados. Entre os inscritos, 113 são do sexo masculino, sendo que 3,54% são alfabetizados, 13,27% têm o 1º Ciclo, 5,31% o 2º Ciclo incompleto, 15,04% o 2º Ciclo, 5,31% o 3º Ciclo incompleto e 24,78% o 3º Ciclo, sendo esta a situação mais frequente entre os inscritos. Entre os adultos mais escolarizados 7,08% apresentam habilitações incompletas ao nível do Secundário, 18,58% de nível Secundário e 7,08% ao nível do Pós Secundário.

No que se refere aos 3406 inscritos do sexo feminino, 1,64% são alfabetizados, 0,26% têm o 1º Ciclo incompleto, 9,72% o 1º Ciclo, 0,62% o 2º Ciclo incompleto, 12,71% o 2º Ciclo, 3,52% o 3º Ciclo incompleto e 37,32% o 3º Ciclo, sendo esta a situação mais

frequente entre os inscritos à semelhança dos inscritos do sexo masculino. Entre as mulheres inscritas 4,23% apresentam habilitações incompletas ao nível do Secundário, 27,16% de nível Secundário e 2,82% ao nível do Pós secundário.

Tabela 1- Informação sobre os candidatos inscritos - CQEP- Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Sexo * Escolaridade de partida Crosstabulation <sup>a</sup>												
Sexo			Escolaridade de partida									
			1 Alfabetizado	2 1º Ciclo Incompleto	3 1º Ciclo	4 2º Ciclo Incompleto	5 2º Ciclo	6 3º Ciclo Incompleto	7 3º Ciclo	8 Secundário Incompleto	9 Secundário	10 Pós Secundário
1 Masculino	Count		4	0	15	6	17	6	28	8	21	8
	% within Sexo		3,5%	0,0%	13,3%	5,3%	15,0%	5,3%	24,8%	7,1%	18,6%	7,1%
2 Feminino	Count		56	9	331	21	433	120	1271	144	925	96
	% within Sexo		1,6%	0,3%	9,7%	0,6%	12,7%	3,5%	37,3%	4,2%	27,2%	2,8%
Total	Count		60	9	346	27	450	126	1299	152	946	104
	% within Sexo		1,7%	0,3%	9,8%	0,8%	12,8%	3,6%	36,9%	4,3%	26,9%	3,0%

a. Tipo de registo no CQEP = 1 Inscrição

A análise dos níveis de escolaridade dos adultos que completaram a certificação revela que estes se caracterizam por uma baixa escolarização. Tem-se assim, que dos 29 formandos do sexo masculino que alcançaram a certificação, 3,45% são alfabetizados, 6,90% têm o 1º Ciclo, 3,45% o 2º Ciclo incompleto, 13,79% o 2º Ciclo e 20,69% o 3º Ciclo. 3,45% Apresentam habilitações incompletas ao nível do Secundário, 37,93% de nível Secundário - sendo este o nível de habilitações mais frequente entre os certificados - e 10,34% ao nível do Pós Secundário.

No que se refere aos 1527 formandos do sexo feminino com certificação, 0,79% são alfabetizados, 0,26% têm o 1º Ciclo incompleto, 6,09% o 1º Ciclo, 0,46% o 2º Ciclo incompleto, 8,64% o 2º Ciclo, 2,49% o 3º Ciclo incompleto e 38,83% o 3º Ciclo, sendo esta a habilitação mais frequente entre os certificados. Verifica-se ainda que 4,96% apresentam habilitações incompletas ao nível do Secundário e 35,17% de nível Secundário, sendo esta outra das habilitações de relevada frequência entre as certificadas do sexo feminino. Ao nível do Pós Secundário observam-se 2,29% de habilitações mais frequente entre os certificados - e 10,34% ao nível do Pós Secundário.



Tabela 2- Informação sobre os candidatos certificados CQEP- Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP

Sexo * Escolaridade de partida Crosstabulation <sup>a</sup>											
Sexo		Escolaridade de partida									
		1 Alfabetizado	2 1º Ciclo Incompleto	3 1º Ciclo	4 2º Ciclo Incompleto	5 2º Ciclo	6 3º Ciclo Incompleto	7 3º Ciclo	8 Secundário Incompleto	9 Secundário	10 Pós Secundário
1 Masculino	Count	1	0	2	1	4	0	6	1	11	3
	% within Sexo	3,4%	0,0%	6,9%	3,4%	13,8%	0,0%	20,7%	3,4%	37,9%	10,3%
2 Feminino	Count	12	4	93	7	132	38	593	76	537	35
	% within Sexo	0,8%	0,3%	6,1%	0,5%	8,6%	2,5%	38,8%	5,0%	35,2%	2,3%
Total	Count	13	4	95	8	136	38	599	77	548	38
	% within Sexo	0,8%	0,3%	6,1%	0,5%	8,7%	2,4%	38,5%	4,9%	35,2%	2,4%

a. Tipo de registo no CQEP = 2 Certificação

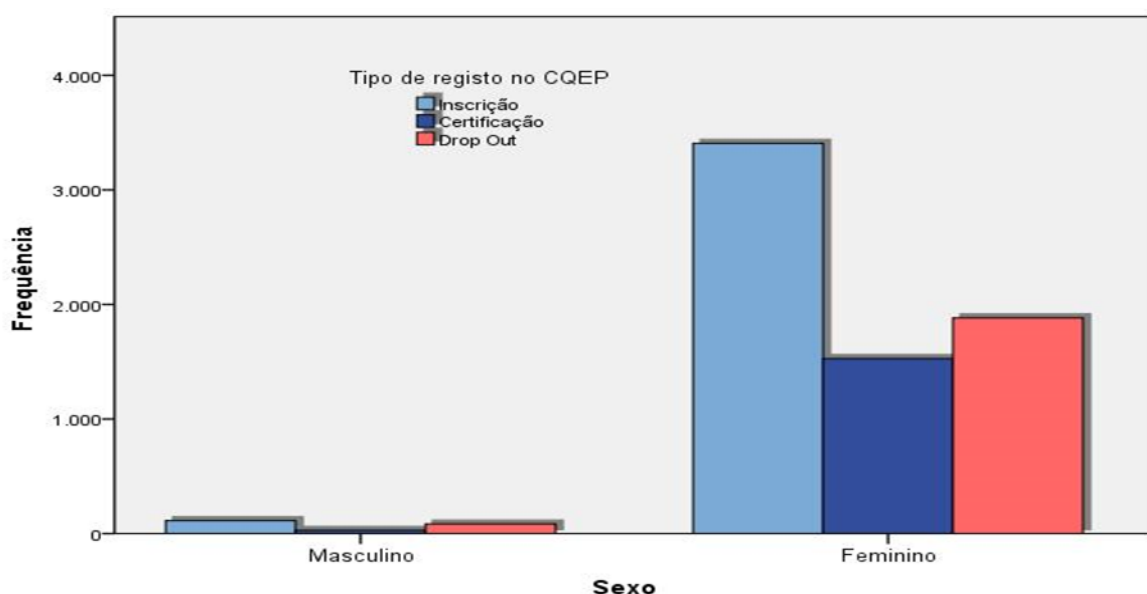
Dos 113 inscritos do sexo masculino, 5,31% apresentam idades entre os 18 e 24 anos, 22,12% entre os 25 e os 34 anos e 32,74% entre os 35 e os 44 anos, sendo este o escalão etário mais frequente entre os inscritos do sexo masculino. 27,43% apresentam idades entre os 45 e os 54 anos e 12,39% entre os 55 e os 64 anos.

Dos 346 inscritos do sexo feminino, 3,44% apresentam idades entre os 18 e 24 anos, 15,71% entre os 25 e os 34 anos e 31,56% entre os 35 e os 44 anos 36,70% apresentam idades entre os 45 e os 54 anos sendo este o escalão etário mais frequente entre os inscritos do sexo feminino, a par com o escalão etário dos 35-44 anos. 12,39% Apresentam idades entre os 55 e os 65 anos e 0,21% acima dos 65 anos.

Relativamente aos 29 formandos certificados do sexo masculino, 27,59% apresentam idades entre os 25 e os 34 anos e 24,14% entre os 35 e os 44 anos. 37,93% apresentam idades entre os 45 e os 54 anos sendo este o escalão etário mais frequente entre os certificados do sexo masculino. 10,34% apresentam idades entre os 55 e os 64 anos.

Dos 1527 certificados do sexo feminino, 2,23% apresentam idades entre os 18 e 24 anos, 14,28% entre os 25 e os 34 anos. 32,02% apresentam idades entre os 35 e os 44 anos e 38,31% entre os 45 e os 54 anos sendo este o escalão etário mais frequente entre os certificados do sexo feminino, a par com o escalão etário dos 35-44 anos. 12,84% apresentam idades entre os 55 e os 64 anos e 0,33% acima dos 65 anos.

Gráfico 4- Tipos de Registo CQEP- Processo RVCC profissional do agente em geriatria - 2015-2016 - Fonte ANQEP



Tendo em conta o tipo de registo no CQEP a nível nacional e o sexo por escolaridade de partida, as inscrições registadas nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) no processo de revalidação e certificação de competências profissionais (RVCCP) do Agente em Geriatria no período de 2015 / 2016, foram de 3519.

Ao nível do sexo masculino, verificaram-se 113 inscrições, 29 certificações e 84 abandonaram o processo.

Ao nível do sexo feminino, verificaram-se 3406 inscrições, 1527 certificações e 1883 abandonaram o processo.

Tabela 3 - Informação complementar à descrição mencionada para os candidatos inscritos e certificados tendo em conta o sexo - CQEP RVCC 2015-2016 - Fonte ANQEP

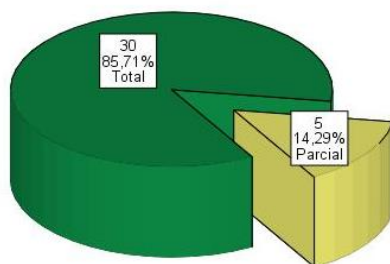
Sexo * Tipo de registo no CQEP Crosstabulation						
		Tipo de registo no CQEP			Total	
		1 Inscrição	2 Certificação	3 Drop Out		
Sexo	1 Masculino	Count	113	29	84	226
		% within Sexo	50,0%	12,8%	37,2%	100,0%
	2 Feminino	Count	3406	1527	1883	6816
		% within Sexo	50,0%	22,4%	27,6%	100,0%
Total		Count	3519	1556	1967	7042
		% within Sexo	50,0%	22,1%	27,9%	100,0%

Solicitamos esta informação a nível nacional referente ao ano 2017 à ANQEP, contudo não nos foi disponibilizada. Deste modo, apresentamos os dados do Centro Qualifica do Serviço de Formação de Lisboa que nos facultou estes elementos, referente ao Pcesso RVCC profissional do Agente em Geriatria.

De acordo com os dados fornecidos pelo Centro Qualifica do serviço de formação profissional de Lisboa, no ano de 2017 foram certificados em Agente de Geriatria 35 candidatos, todos do sexo feminino e com habilitações ao nível do 3º ciclo.

No ano de 2017, ocorreram 35 certificações na saída profissional do agente em geriatria, no Centro Qualifica do serviço de formação profissional de Lisboa. Destas certificações, a quase totalidade de 97,14% foi de formandos inscritos no próprio ano de 2017, evidenciando uma efetividade temporal de resposta - inscrição-formação-certificação - de 1 ano. Somente 1 formando (2,86%) alcançou a sua certificação num prazo temporal mais elevado, na medida em que a sua inscrição remete para o ano de 2015.

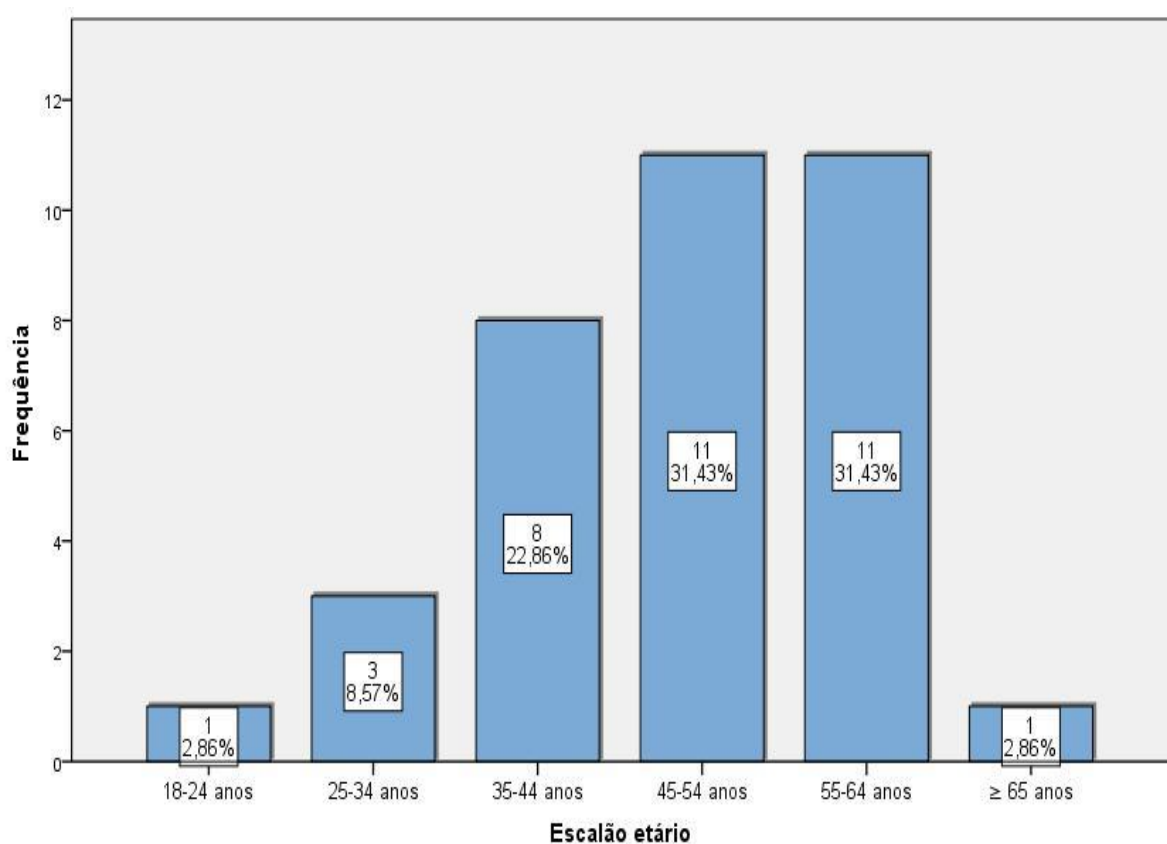
Gráfico 5 - Certificações na saída profissional do Agente em Geriatria em 2017 no Centro Qualifica do serviço de formação profissional de Lisboa



#### Certificações totais e parciais

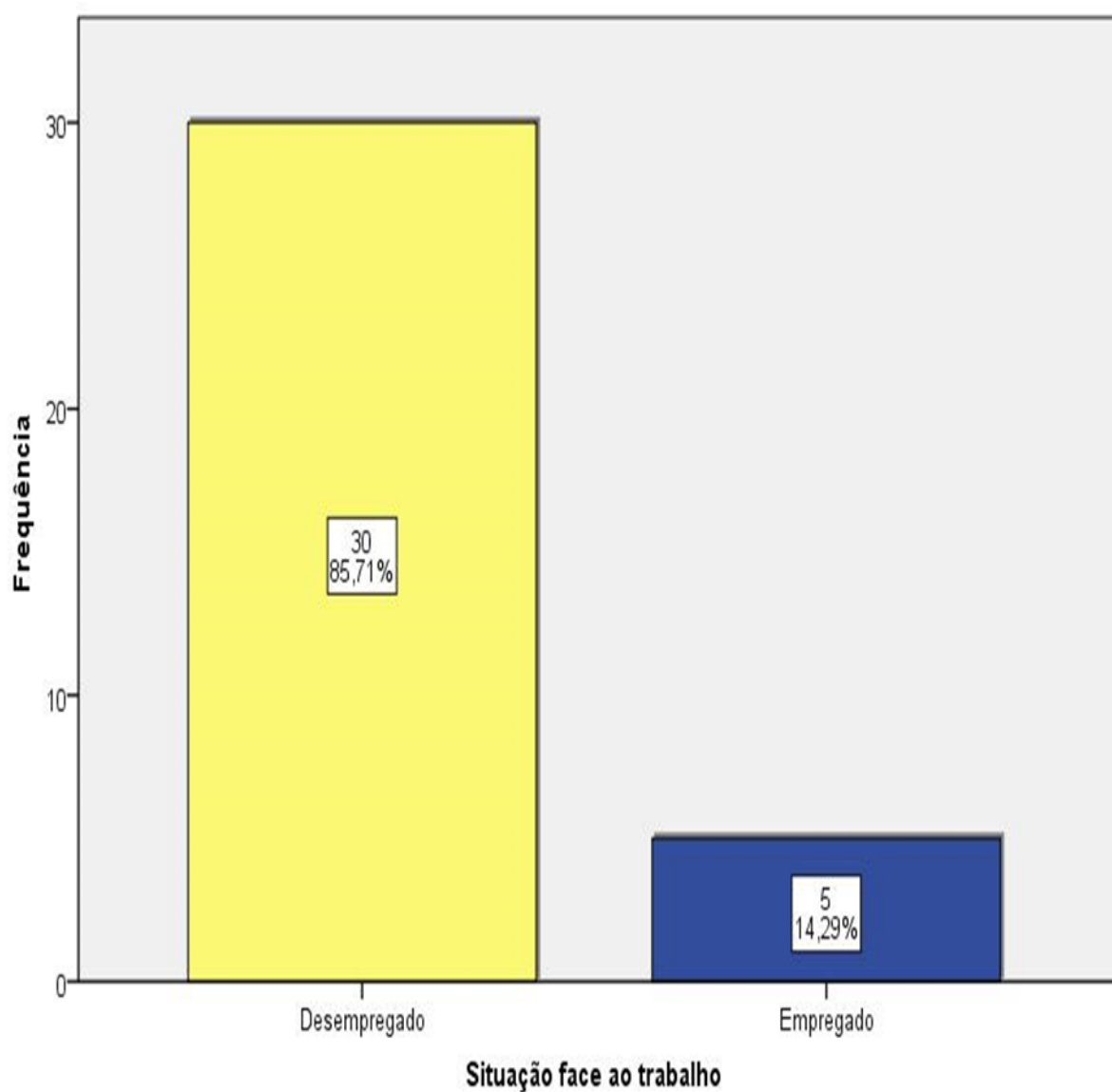
O sucesso do processo de certificação é evidenciado pela proporção de 85,71% processos de certificação concluídos, sendo 14,29% a proporção de formandos que não concluíram o processo no ano de 2017.

Gráfico 6 - Certificações na saída profissional do Agente em Geriatria em 2017 no Centro Qualifica do serviço de formação profissional de Lisboa



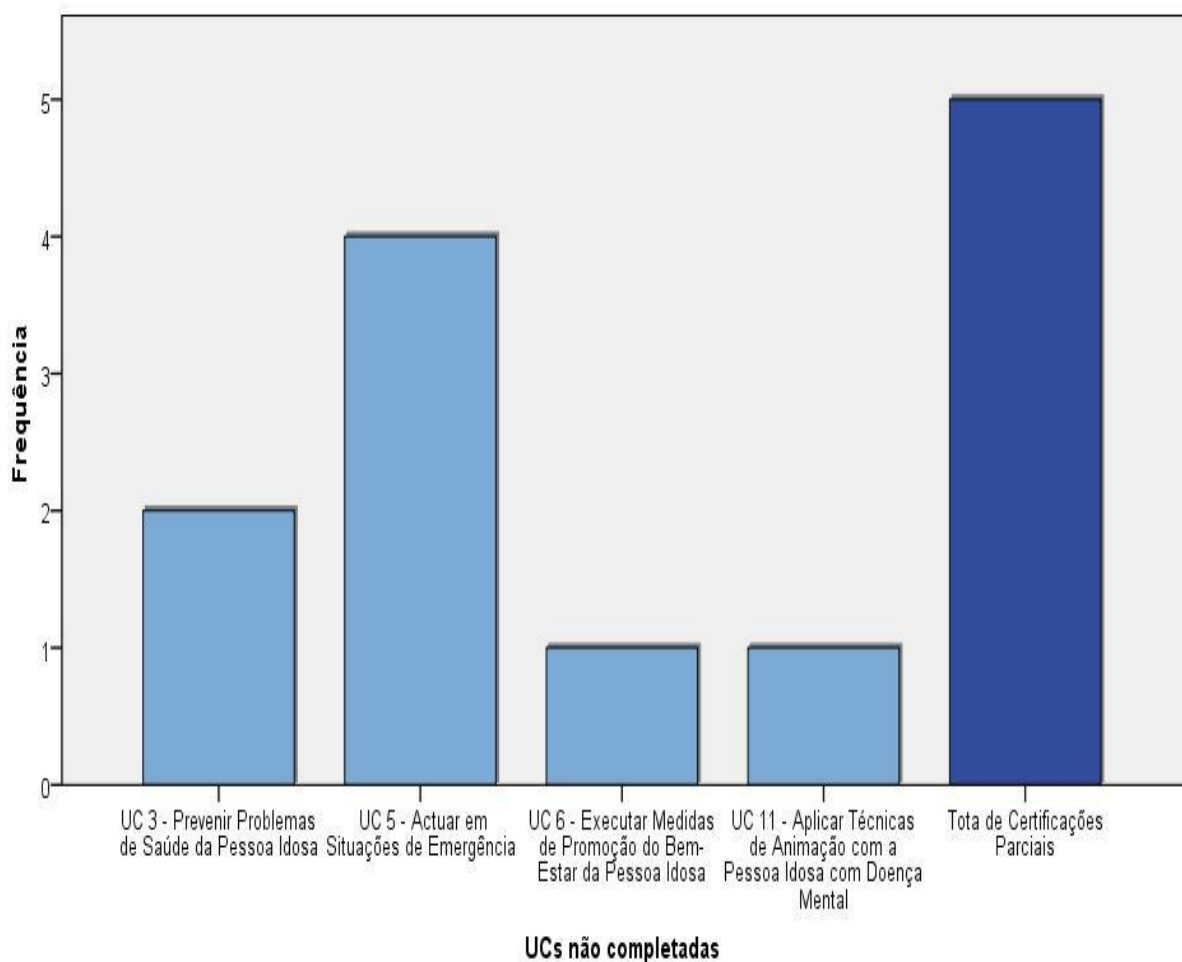
Todos os formandos certificados no ano de 2017 possuem uma escolaridade ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico. Uma análise global por escalão etário permite verificar que as certificações ocorreram maioritariamente em formandos entre os 45 e os 64 anos. No conjunto destes escalões efetivam-se cerca de 63% das certificações, observando-se, ainda, uma elevada ocorrência de certificações entre os 35 e os 44 anos, 22,86%. É nas idades mais jovens e mais avançadas que se observa a menor efetivação de certificações, com 8,57% dos formandos certificados com idades entre os 25 e 34 anos, 2,86% entre os 18 e os 24 anos e igualmente 2,86% com idades acima dos 65 anos.

Gráfico 7 - Situação face ao emprego na saída profissional do Agente em Geriatria em 2017 no Centro Qualifica do serviço de formação profissional de Lisboa



O processo de certificação vem responder maioritariamente a indivíduos na situação de desemprego, nomeadamente 85,71%, sendo os restantes 14,29% casos de ativos empregados.

Gráfico 8 - Certificações parciais 2017 do Agente de Geriatria e as UCs não completadas, no Centro Qualifica do Serviço de Formação Profissional de Lisboa.



Descreve-se as UC3, UC5, UC6 e UC11 em que os candidatos não completaram, obtendo certificação parcial, segundo o referencial RVCC profissional do Agente em Geriatria.

Na UC 3 - Prevenir Problemas de Saúde da Pessoa Idosa, os candidatos deverão reconhecer: (i) a importância dos fatores que contribuem para a promoção da saúde; (ii) reconhecer os problemas de saúde mais comuns na terceira idade; (iii) identificar o estado do doente terminal em domicílio, aplicando os métodos e as técnicas de avaliação e prevenção.

Na UC 5 - Atuar em Situações de Emergência, os candidatos deverão: (i) identificar os fatores e utilizar as medidas que contribuem para a prevenção de úlceras de pressão; (ii) reconhecer e utilizar medidas de prevenção do risco de acidente para a pessoa idosa no domicílio; (iii) identificar alguns fatores que contribuem para o isolamento e imobilidade da pessoa idosa; (iv) atuar em situações de emergência; (v) mobilizar os meios adequados e aplica os primeiros socorros em situações de emergência; (vi) definir conceitos de emergência, primeiros socorros e suporte básico de vida e atuar em situações de emergência.

Na UC 6 - Executar Medidas de Promoção do Bem-estar da Pessoa Idosa, os candidatos deverão: (i) executar os cuidados de higiene totais e parciais da pessoa idosa; (ii) executar as medidas de higiene geral relativas ao meio ambiente que envolve a pessoa idosa; (iii) executar as medidas de promoção do bem-estar da pessoa idosa; (iv) reconhecer a realidade das Instituições de apoio à pessoa idosa.

UC 11 – Aplicar Técnicas de Animação com a Pessoa Idosa com Doença Mental, os candidatos deverão: (i) desenvolver técnicas de animação à pessoa idosa com doença mental.

Tabela 4 - Certificações parciais – UCs não completadas – 2017 - Centro Qualifica do Serviço de Formação Profissional de Lisboa

Certificações parciais - UCs não completadas					
UC 3 - Prevenir Problemas de Saúde da Pessoa Idosa		UC 5 -Atuarem Situações de Emergência	UC 6 - Executar Medidas de Promoção do Bem-Estar da Pessoa Idosa	UC 11 - Aplicar Técnicas de Animação com a Pessoa Idosa com Doença Mental	Total
Frequência	2	4	1	1	5
Percentagem	40,0%	80,0%	20,0%	20,0%	

Observa-se que os candidatos que obtiveram certificação parcial, 40% não completaram a UC 3 – Prevenir problemas de Saúde da Pessoa Idosa; 80% dos candidatos não completaram a UC 5 – Atuar em Situações de Emergência; 20% não completaram a UC 6 – Executar Medidas de Promoção do Bem-estar da Pessoa Idosa; 20% não

completaram a UC 11 – Aplicar Técnicas de Aaminação com a Pessoa Idosa com Doença Mental.

## 2.1. Processo de reconhecimento e validação de competências

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise de conteúdos efetuada a partir da transcrição das entrevistas. Para tal, foram construídas grelhas para cada categoria, estando estas divididas em; (i) subcategorias; (ii) conteúdo das unidades de registo e indicadores. Os objetivos do guião de entrevista definido para os TORVC, construíram as categorias de análise, que foram definidas em quatro, as quais se apresentam e analisam individualmente. São elas: (i) organização do processo; (ii) qualidade do referencial; (iii) acompanhamento realizado; (iv) dificuldades encontradas pelos candidatos.

De igual forma, os objetivos do guião de entrevista definido para os candidatos, construíram as categorias de análise, que foram definidas também em quatro, as quais se apresentam e analisam individualmente. São elas: (i) informação sobre o processo; (ii) importância do processo; (iii) expectativas sobre o processo; (iv) conhecimento sobre a profissão e as competências necessárias para a desenvolver.

### 2.1.1. Análise do processo de reconhecimento e validação de competências pela óptica dos TORVC

Os quatro técnicos entrevistados serão designados por: TORVC (TORVC1, TORVC2, TORVC3, TORVC4).

Os Centros Qualifica embora respeitem as orientações da tutela, realizam um esforço de adaptações em função da especificidade do adulto.

Segundo os TORVC, este processo é importante e leva o candidatado a refletir sendo essencial em qualquer processo formativo e é a base para uma aprendizagem significativa.

Verifica-se que estes técnicos estão sempre em alerta, revelaram interesses pelos motivos que levaram os candidatos a frequentar o processo, e, sobretudo, demonstraram que eles próprios estavam motivados. Promovem metas a obter, e trabalhavam muito a autoconfiança salientando por vezes potenciais escondidos. Realizam muitos trabalhos,



que tem de ser apresentados, de forma independente ou em grupo com propósitos claramente explícitos. Acreditam que desta forma promovem o desenvolvimento das relações sociais, através do acompanhamento do adulto, conforme se pode perceber pela descrição dos técnicos. Segundo Paulo Freire (1997, cit. por Canário, 2008) o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade.

Para os adultos o grupo do Centro Qualifica, são determinantes no estímulo e acompanhamento dos adultos. A atitude destes técnicos é de flexibilidade e capacidade de adaptação aos grupos. Tentam que não exista ruído na comunicação e estão atentos ao feedback dos candidatos. Estes obtêm a informação fundamental atempadamente sobre os trabalhos propostos, e o método de avaliação a que serão sujeitos, contribuindo neste ponto para o sucesso do seu desempenho. Tentam gerir o tempo de uma forma a cumprir os objetivos propostos.

Sobre a reflexão e eficiência do processo, estes técnicos tentam avaliar a própria planificação ao longo de um determinado período e estão preocupados com a procura de novas informações e atualizações de conhecimentos. Estes candidatos procuram a mudança na sua vida profissional, neste caso adotaram uma postura indicada por Paulo Freire (1987) quando destaca a teoria centrada no aprender para agir e na aprendizagem emancipatória, que concebe a educação como uma força instrumental e uma ação crítica capaz de dotar o indivíduo com conhecimentos que lhe permitam agir de forma consciente de acordo com as suas capacidades de intervenção. O autor remete para a capacidade inata das pessoas em serem competentes e em refletirem sobre as suas experiências, permitindo a tomada de consciência de outras realidades alternativas à sua. Paulo Freire (1987, p.) afirma que “ Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo”.

Segundo Freire (2004), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O adulto tem sempre uma história de vida e experiências é importante refletir sempre quem são aqueles adultos, como eles se formaram e como vêm a sociedade que integram.

Os técnicos adotam esta perspetiva no processo RVCC profissional, acham importante, a reflexão sobre temas propostos, investigar temas e solicitam em grupo para os candidatos refletirem e comentarem as suas investigações, sendo um instrumento muito mais valioso de conhecimento. Apostam sempre na sua estimulação, valorizando os seus conhecimentos quando os demonstram nos seus diálogos. Esta relação apresenta-

se numa estratégia de formação positiva que vai fortalecendo a formação de sessão para sessão. Promovem o gosto pela aprendizagem, motivando os adultos a participarem ativamente em debates e reflexões.

Realizam tarefas de rotina para os comprometer e promovem a autoestima com reforço positivo, auxiliando-os na sua preparação para o futuro, apoiando-os no desenvolvimento da apetência pela aprendizagem ao longo da vida. Aplicam técnicas de diagnósticas adequadas para avaliar as dificuldades do candidato e diagnosticam as dificuldades de aprendizagem que corrigem adequadamente no tempo. Por vezes, modificam os métodos de avaliação para assegurar que as necessidades na aprendizagem são correspondidas.

#### 2.1.1.1. Organização do Processo

Verificam-se diferentes formas de organização do processo profissional, mas convergem todas para o mesmo resultado: a certificação do adulto. No processo profissional, os candidatos são submetidos a um processo de reconhecimento das competências adquiridas em contexto profissional, e “As pessoas, com pré-requisito, têm que ter experiência na área de geriatria. Nós, aqui no nosso centro, optamos pela metodologia de sessões coletivas e sessões individuais” (TORVC1). De acordo com Canário (1999) a formação profissional encontra-se orientada para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de obra, sendo para isso introduzido no núcleo duro da educação de adultos e, segundo um dos técnicos, “[...]justificar que a formação externa leva ao pagamento mensal de alguns apoios sociais aos nossos candidatos, permitindo não só que eles confortavelmente consigam frequentar este processo e certificá-lo, naturalmente, um pouco mais folgados desse campo financeiro, como também para nós, porque somos uma entidade certificadora, conseguimos, desta forma, completar os grupos dentro da medida da formação vida ativa. “[...]no diagnóstico, e numa aferição dos conhecimentos” (TORVC 2).

”A organização do processo é articulado, “[...]no nosso Centro fazemos os processos de RVCC profissional articulando com o Centro de Emprego. Este convoca candidatos com as condições necessárias para fazer o RVCC Profissional, portanto, idade superior a 18 anos e 3 anos de experiência comprovada na área.” [...] depois nós fazemos uma espécie de filtragem com os candidatos, fazemos entrevistas individuais, em que

realizamos um diagnóstico, avaliamos se a pessoa tem ou não condições para realizar o processo de RVCC Profissional na área de geriatria (TORVC3).

O TORVC refere que, organiza o processo normalmente da seguinte forma: “[...]ou somos nós que contatamos as instituições no sentido de divulgar o processo de RVCC Profissional e, em primeira linha marcamos uma sessão de esclarecimento, onde tentamos que a maior parte dos candidatos ou dos futuros candidatos esteja presente” (TORVC4).

Esclarecem todas as questões, deixam a ficha de inscrição para que a pessoa possa reunir os documentos necessários, “[...]começamos por marcar aquilo que nós chamamos entrevistas individuais, orientação de todo o processo, para fazermos a parte da orientação ao longo da vida. Sendo assim, cada experiência deve ser tida como uma força em movimento que deve integrar-se facilmente na experiência seguinte e, assim, consecutivamente”(TORCV4). Segundo Dewey (1976, p.93) “o método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiam para frente e para fora em nosso mundo em expansão”.

As metodologias usadas durante o processo são adaptadas tendo em conta a situação do candidato “[...]neste ano trabalhamos com pessoas desempregadas. Portanto, já não há este caráter de observação em contexto de trabalho” (TORVC1). Segundo Cavaco (2015),a formação experiencial, realizada de uma forma individual e coletiva, é um processo concomitante com a vida, devido à sua importância na sobrevivência.

Outro técnico refere que “[...] o guião é sempre um instrumento muito manipulável, no sentido em que nós só vamos naturalmente verificar em entrevista tudo aquilo que não está automaticamente validado em portefólio, ou em sessão de grupo” (TORVC2). A entrevista serve depois, então, para ir limar tudo aquilo que não foi possível aferir automaticamente em portefólio. “[...]preparamos os candidatos antes de ir para júri[...]” “[...]o SIGO obriga[...]” “[...] pelo menos uma sessão de preparação é obrigatória,” “[...]nós organizamos por grupo como se fosse uma turma, organizamos por número de candidatos” (TORVC2). Assim, para gerar um clima social propício ao trabalho é necessário fazer aprender os formandos a viver e a trabalhar em conjunto e a estimular a evolução afetiva do grupo (Oliveira, 2007).

Orientam-se com base na informação contida no portefólio profissional, e a partir desse ponto as equipas procedem ao reconhecimento e validação de competências. “Há um trabalho enorme da formadora da área profissional com cada candidato, sendo muito importante as sessões individuais e, é muito importante que nesse portefólio estejam

contempladas evidências formais e informais, é extremamente importante para salvaguarda da própria equipa” (TORVC1). O pressuposto de base, associado à formação experiencial é o de que se aprende através da experiência. A riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial dependem de forma direta da riqueza e da diversidade de situações experimentadas pelo indivíduo, no contexto onde se encontra inserido (Cavaco, 2003).

Outro técnico refere que sim, que é um com base na informação contida no portefólio que a sua equipa procede ao reconhecimento ao reconhecimento e validação de competências, mas a entrevista ajuda também. “[...]efetivamente diria quase 80% é com base em portefólio” (TORVC2). Segundo Cavaco (2003), a experiência possui um carácter dinâmico uma vez que esta é questionada e alterada em função das novas situações vividas, o que faz com que a formação experiencial seja um processo sem fim, mobilizando o indivíduo para a aprendizagem ao longo da vida.

TORCV3, refere que utilizam sempre os guias e as ferramentas que o SIGO disponibiliza, “Nomeadamente... a entrevista técnica, a análise da ficha de portefólio, o guião de observação em contexto de trabalho, e a prática simulada, que são os vários exercícios que podemos utilizar. Sendo que o portefólio e a entrevista técnica são os obrigatórios. Podemos utilizar ou não a prática simulada, o exercício prático, e a observação em contexto de trabalho...como é uma área muito sensível, nem sempre temos autorização das instituições para fazer a observação em contexto de trabalho”. A valorização dos saberes obtidos através da experiência é vista como uma verdadeira rutura epistemológica, nomeadamente, com a conceção positivista do conhecimento. Nesta nova perspetiva os saberes práticos não são vistos como sendo apenas a aplicação dos saberes teóricos, sendo considerada a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, a sua relação com o contexto onde se encontra inserida, com os outros e consigo mesma (Pires, 2006).

Já o TORCV4 refere que a metodologia utilizada é adaptada, “[...]isto é: a entrevista foi adaptada e foi construída uma com base no guião e no referencial. Mas, uma entrevista única, em que se consiga ter um fio condutor, que é feita pelas três formadoras em simultâneo, portanto, tentamos sempre este momento pelas três formadoras e, apesar de que, a plataforma SIGO não continha os exercícios práticos, nós criámo-los principalmente na área da enfermagem e na área da saúde”.

Referem que as provas da sessão de júri são muito importantes e confirmam alguma dúvida que possam ter, com a formadora, mediante algum procedimento. “Quando

descrevemos uma tarefa e temos que a redigir, ao ter que relatar passo a passo, é normal que, ao olhar, 'espera, mas ainda falta isto'. É importante, principalmente para a formadora, ter a certeza que realmente aquela pessoa valida ou não valida. No fundo é um reforço" (TORVC1). Deste modo, todos os contextos de vida são encarados como campos férteis para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. A partir do confronto direto com as situações, com as vivências, inicia-se e desenvolve-se um processo reflexivo que resulta na aquisição de novos conhecimentos (Pires, 2006).

Os técnicos utilizam um KIT de avaliação, constituído por uma grelha de avaliação, por uma entrevista técnica, ficha de análise do portefólio, grelha de avaliação de exercício prático e por uma grelha de avaliação em posto de trabalho. Este kit tem com o objetivo captar a intenção do candidato ao refletir a sua experiência de vida profissional, "Refletir estas competências e estas tarefas, sempre que possível." "E aí a importância do desbravar de tudo isto para com o candidato, tornar isto em exemplos mais palpáveis, de certa forma" (TORVC (1). O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é caracterizado pela identificação, formalização e reconhecimento social dos saberes e das competências decorrentes da formação experiencial. Este processo vai incidir na explicitação das condições da produção do saber e também no processo que permite a consciencialização e a formalização, tendo como fim principal a validação social (Delory-Momberger, 2003, cit por Cavaco, 2008).

Essencialmente os técnicos tentam validar tudo o que é competências que sejam mais difíceis de serem explicadas "Quando a pessoa está efetivamente com alguma lacuna na sua aprendizagem, ou se apenas não está a conseguir exprimir, e não estando não sendo possível, ela tem que ser, naturalmente, encaminhada para formação" (TORVC1).

Referem que quando o candidato faz a sua reflexão no portefólio faz uma reflexão escrita e a perceção de como é essa pessoa no seu local de trabalho nunca é totalmente perceptível, dando assim importância às provas práticas e aos exercícios demonstração. Isso vai permitir-lhes perceber como o candidato realiza as suas tarefas no decorrer da sua profissão, "[...]claro que estamos a falar de um boneco, não é?" (TORVC2).

Referem que ao nível de todo o kit de avaliação, "[...] os exercícios práticos não estão contemplados, nem em geriatria, nem na ação educativa. Não conseguimos avaliar por exercício prático, diz mesmo 'não aplicável', por conseguinte, não conseguimos carregar. Aquilo que nós fazemos é que carregamos (TORVC4). Referem, ainda, que na geriatria não existem exercícios práticos porque não é possível, mas conformam esse

obstáculo e descrevem que existem tarefas que podem ser simuladas de outra forma, e que podem ser colocadas na prática mesmo não tendo aqui os utentes de um lar.

Esses instrumentos têm vindo a assumir um papel fulcral no reconhecimento e validação de competências, e o conteúdo de um referencial é fundamental uma vez que são os seus elementos que vão ter consequências nos diferentes indivíduos envolvidos, por exemplo, num processo de RVCC. Assim, quem cria os referenciais deve ter em atenção em relacionar as competências com as situações de trabalho (Rey, 2010). O referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à multiplicidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem de se adaptar ao quadro referencial. Na formação experiencial, ao contrário do que se passa na aprendizagem decorrente da educação formal, a aprendizagem não é medida por qualquer tipo de intermediário institucional, material ou pessoal, mas sim, orientada pelo projeto individual de mudança, muitas vezes implícito na vida laboral, na mobilidade no emprego, na mudança no interior da organização, na situação familiar ou até mesmo na mobilidade geográfica (Josso, 2002). Referem que se baseiam neles, que estão contempladas várias valências dentro da área da geriatria “ [...] posso dizer, é que acho que este referencial poderia ser melhorado, teoricamente[...]” “[...]existir um tronco comum e depois bolsas. Acho é que neste mesmo referencial estão contempladas as três valências, dentro da área de geriatria. E não é fácil, um candidato ter experiências nestas três valências. Se houvesse realmente um tronco comum e depois bolsas [...] ” “[...] iríamos tirar maior proveito, pois permitiria que a candidata passasse por um processo de reconhecimento de competências, mesmo que desse processo obtivesse uma certificação parcial e fosse encaminhado para determinadas unidades de competência para formação. No fim, vai-lhe dar um certificado total de agente em geriatria, onde as três valências estão lá” (TORVC1). “Os instrumentos têm vindo a assumir um papel fulcral no reconhecimento e validação de competências” (TORVC 2).

Consideram que os instrumentos de avaliação fornecidos no KIT da ANQEP permitem a recolha de informação necessária para a realização do processo, mas adaptaram e conceberam novos instrumentos, tendo em conta a experiência dos formadores da sua equipa e a especificidade dos candidatos, “ [...] e também temos tido sorte com as formadoras que trabalham connosco na área de geriatria, porque elas próprias investem e criam também uma grande dinâmica ” (TORVC1). Segundo TORVC2, os kits “ [...] são uma base para todas as equipas poderem trabalhar. Mas acho que também, depois, dentro das qualidades e das competências técnicas e de toda a

equipa, e das competências pessoais do formador, também trazem sempre os seus contributos, com instrumentos novos, com grelhas de descodificação, com dinâmicas de grupo, que ajudam imenso. Naturalmente trazer aquilo que precisamos que são as competências pessoais de cada um.”

Os técnicos referem que devem captar nos instrumentos, “ [...] a capacidade de resolução aos desafios e às tarefas que deve dominar um Agente em Geriatria... tudo isso está e vai-nos ajudar através desses instrumentos” (TORVC3). Consideram que estão um pouco desatualizados “Como por exemplo a questão dos primeiros socorros. É possível que precise de uma atualização, mas também é difícil [...] e a área dos cuidados está sempre a mudar.” (TORVC2)

Também descrevem que criam os seus próprios instrumentos, “ [...] para nós serviram de guião, serviram de início”, a partir dessa altura, e depois de a equipa estar inteirada de tudo o que podíamos fazer, a partir daí, fomos nós que criámos tudo, temos um kit próprio.” “[...] que tem dado resultado. (TORVC4).

Consideram que existe uma diversidade de elementos utilizados no processo RVCC profissional e que essa diversidade revela dificuldades na recolha de informação, mas que adaptam tendo em conta as necessidades do candidato, “ [...] Era sempre tudo mais fácil se fossem todos iguais, mas perderia também toda a graça do processo e tudo aquilo que nós procuramos os processos com adultos.” “[...] nós trabalhamos a história de vida de cada um. Era impossível homogeneizar aqui essa informação, e ainda bem. Aliás, quanto menos o fizermos acho que melhor qualidade terão os nossos processos” (TORVC2). O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é caracterizado pela identificação, formalização e reconhecimento social dos saberes e das competências decorrentes da formação experiencial.

Os referenciais utilizados no processo de RVCC profissional são referenciais de competências, criados a partir dos referenciais de formação tecnológica e estão relacionados e contextualizados com cada uma das profissões a certificar. São concebidos e atualizados pela Agência Nacional para a Qualificação, estão inseridos no CNQ e são uma das peças fundamentais para a consolidação do Sistema Nacional de Qualificações. Estes referenciais estão organizados em unidades de competências que, por sua vez, se desdobram num conjunto de tarefas concretas e observáveis, através das quais os candidatos demonstram o grau de domínio que têm dos saberes-fazer, bem como dos saberes-ser e saberes-estar necessários ao exercício de uma determinada profissão (Simões & Silva, 2008).

Mencionam que as equipas consideram que os instrumentos de avaliação permitem a recolha de informação necessária para a realização do processo, e utilizam todos aqueles que nos foram dados e fornecidos pela agência, disponíveis na plataforma SIGO. “ [...] Existe uma diversidade de elementos utilizados no processo RVCC Profissional, mas são instrumentos diversos que nos permitem chegar à certificação. Embora possa revelar algumas dificuldades na recolha de informação. O candidato por vezes não domina na totalidade uma unidade de competência, domina algumas tarefas. Aqui pode surgir essa dificuldade” (TORVC3). A competência é um saber-fazer operacional validado (Meignant, 1990), a competência é a capacidade de resolver um problema num determinado contexto (Michel & Ledru, 1991). Bellier (1999, p.254 cit. por Cavaco, 2008, p.466) afirma que a competência “não é aquilo que se faz, mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É, portanto, aquilo que está subjacente à ação e não a própria ação”. Assim, quando se recorre ao termo competência é para fazer-se referência à capacidade que um indivíduo tem em mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de recursos (saberes, conhecimentos e atitudes) no que toca à resolução de problemas.

O TORCV4 considera que existe uma diversidade de elementos utilizados no processo RVCC Profissional, que nos dá mais possibilidades na recolha de informação,

Os TORCV descrevem que as sessões de reconhecimento são realizadas em grupo e consideram uma mais-valia para os adultos, “ [...] temos um trabalho muito próximo da formadora, apesar de termos sessões em grupo, o portefólio é individual.” “As nossas sessões são em grupo e individualmente também e considera as sessões uma mais-valia para os adultos” (TORCV1). “ Não obstante são sempre agendados apoios individualizados com cada um deles, pelo menos uma vez obrigatória, e depois, aqueles candidatos que demonstram maior dificuldade, ou maior necessidade, alguma orientação mais personalizada, também são agendados os apoios necessários” (TORVC2).

Consideram uma mais-valia para os adultos que estas sessões de reconhecimento sejam realizadas em grupo, “Muito embora a ANQEP defenda que os processos de RVCC são muito individualizados, e que não há turmas em RVCC. Eu considero muito positivo, porque as pessoas acabam por trocar experiências, há uma partilha, e é muito enriquecedor. Eu aprendo imenso com essas sessões e gosto muito” (TORVC3). De acordo com Cros & Raisky (2010), quando se está perante um referencial de competências, está-se perante referenciais pragmáticos que têm em consideração qual o resultado final desejado, sendo que a sua construção implica que se realize uma profunda



análise da tarefa e da profissão em causa, de modo a redefini-las, assim como as suas funções e as suas principais atividades. Foi nos anos de 1970 que surgiu a noção de competência associada às inúmeras mudanças sociais, económicas e organizacionais, baseadas nos novos valores, nomeadamente da responsabilidade individual e da autonomia, características daquela altura de profundas mudanças.

Segundo TORVC4, as sessões de reconhecimento são realizadas individualmente. “ [...] as sessões de reconhecimento são individuais, porque cada candidato é um candidato, porque cada experiência é uma experiência não dá para fazer em grupo e considera estas sessões de reconhecimento uma mais-valia para o adulto”.

Consideram importante que sejam feitas reformulações e se inove o todo o funcionamento do RVCC profissional, tendo em conta a opinião da equipa e dos candidatos, “ [...] só estar no terreno é [...] ” “ [...] que nós conseguimos trabalhar, porque senão, é tudo lá em cima, muito teórica e não conseguimos chegar cá abaixo.” “Há um trabalho enorme da formadora com cada um dos candidatos a repescar, muitas vezes” (TORVC1). O conteúdo de um referencial é fundamental uma vez que são os seus elementos que vão ter consequências nos diferentes indivíduos envolvidos, por exemplo num processo de RVCC. Assim, quem cria os referenciais deve ter em atenção em relacionar as competências com as situações de trabalho (Rey, 2010).

Referem que “ [...] do processo propriamente dito certamente que haveria melhorias a fazer, e nós estamos sempre atentos ao feedback que tivemos dos grupos de geriatria, em particular, foram muito positivos, considera que embora todos os tópicos sejam importantes, há aqui, nomeadamente a animação sociocultural. É o fazer parte obrigatoriamente de um referencial que sabemos, à partida, que as pessoas nunca vão poder pôr em prática nenhum desses conhecimentos.” “ [...] ou se alteram[...] as regras do Ministério do Trabalho para esta categoria profissional [...] ou efetivamente deixava de ser uma unidade nuclear obrigatória [...] é sempre uma necessidade de introduzirmos a formação no processo para que a pessoa consiga dar a volta a esta unidade” (TORVC 2).

Quando se fala em animação sociocultural fala-se no reconhecimento do carácter educativo da situação vivida em diversos contextos que são exteriores ao universo escolar. De acordo com Canário (1999) a animação sociocultural não se circunscreve apenas a problemática relacionada com a ocupação dos tempos livres, em meio urbano, tendo evoluindo no sentido de se tornar numa importante estratégia de intervenção educativa e social ao serviço de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos,

tendo conseguido por evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formais.

Um dos técnicos considera importante que sejam feitas reformulações em todo o funcionamento do RVCC Profissional, tendo em conta a opinião da equipa e dos candidatos,”[...] os processos de RVCC devem ser processos de reciprocidade, isso é a essência do RVCC“ “[...]a pessoa não vem aprender, vem demonstrar. Também aprendemos sempre uns com os outros.” “[...] o seu contributo tem que ser super, tem que ser importantíssimo e fundamental porque é ele, o candidato, a matéria-prima para que isto aconteça. Ele é que nos vem demonstrar, ensinar e revelar como é que foi a sua vida, a sua experiência profissional” (TORVC 3).

Os técnicos das equipas usam alguma margem de autonomia para assegurar equilíbrio, ao longo de todas as fases do processo, “Imagine que à formadora eu digo: ‘tens um grupo de 10 pessoas e tens X horas para estares individualmente com cada pessoa’, que são as que vão ser pagas, eu sei que a formadora vai estar mais tempo com elas. Até pode estar mais tempo com um, os quatro, ou cinco e não precisar tanto tempo com outros. Mas, ela faz, vai-me perguntar, ‘marquei mais uma hora, concordas, não concordas’ “[...] sem dúvida que há um trabalho muito, muito individual.” “Nós não somos só o trabalho em grupo, o grupo facilita, facilita imenso e eles ajudam-se uns aos outros, é mesmo o ajudar. E há aquela motivação de ir o grupo, o grupo vai, e isso é importante.” “Eu não estou nada arrependida da nossa metodologia ser com sessões de grupo” (TORVC1).

Afirmam que “O trabalho em equipa é fundamental. Sabermos todos o mesmo para, dentro, naturalmente, da especificidade de cada função [...] estamos muito à vontade para confiar no elemento da equipa, e ele ter total autonomia para propor novos instrumentos, novas estratégias, aplicar e verificar se aquilo é uma boa estratégia, um bom procedimento, para depois, então, ser replicado por outros grupos.” (TORVC2).

“ Nós temos autonomia, liberdade para trabalhar de acordo com as necessidades dos nossos candidatos, porque são pessoas. No caso da geriatria há muitos ativos a realizarem o processo, pessoas que trabalham por turnos.” “[...]nós adaptamos de acordo com as exigências e com as necessidades dos nossos e das nossas candidatas” (TORVC3). Na perspetiva humanista as pessoas são naturalmente boas, têm a capacidade para se autodeterminar e são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Neste sentido, são realçadas as emoções e motivações internas, bem como a subjetividade de cada sujeito.

“Eles têm autonomia para marcarem da melhor maneira as sessões, em termos de disponibilidade com as candidatas, e para poderem gerir todas as sessões que são da parte dela. Portanto, não temos nenhum tipo de intervenção nesse sentido” (TORVC4). De acordo com o pensamento humanista os adultos têm a necessidade de saber a razão por que devem envolver-se em atividades de aprendizagem e estão disponíveis para aprender, quando isso lhes permite resolver problemas (Knowles, 1980 cit. por, Alcoforado, 2001).

“As dificuldades que encontram ao longo do processo descrevem que são por vezes as pessoas não reconhecerem que não têm perfil para um processo RVCC, [...] é muito complicado” (TORVC1). Segundo (TORVC2), “[...]dificuldades, são as lacunas dos conhecimentos informáticos, naturalmente. O facto de o portefólio ter de ser digital é uma limitação para nós[...]. Efetivamente é uma das grandes dificuldades nesta era, compreendemos o porquê, e tentamos dessa forma, também, ao estarmos sempre com salas equipadas de computadores, dar um pouco a volta a este constrangimento.” Segundo Cavaco (2013), a formação experiencial deu-se no confronto com os problemas e situações de vida quotidiana, na família, no trabalho, nos momentos de lazer e de participação social.

Descrevem que as dificuldades que encontram ao longo do processo são a questão das 50 horas, precisam muitas vezes a apostar na formação complementar interna. “Tentamos, muitas vezes em pareceria com o nosso coordenador, criar formação complementar de modo a que se consiga dar as unidades de competência do referencial, em que as pessoas têm mais lacunas, mais necessidades. São muitas vezes os formadores da área de geriatria do RVCC Profissional, que dão essa formação extra “ (TORVC3).

Outras dificuldades registadas ao longo do processo têm a ver com a disponibilidade dos candidatos, pois como é uma área que trabalha por turnos, em que não ganham muito bem e têm que suportar os custos para virem para os Centros. ”A questão das 50 horas de formação complementar, também é descrita como a causadora de alguns entraves, pois têm de juntar os candidatos nos mesmos horários, nos mesmos dias [...]” Refere que desde que passaram a Qualifica, “[...] portanto, desde que tivemos esta alteração não temos tido muitas pessoas a desenvolverem o processo” (TORVC4).

Referem que o processo está bem feito metodologicamente, que merecem, as pessoas que trabalham, há muito tempo numa área e que podem ver reconhecidas as suas competências numa certificação de qualificação profissional. A componente de avaliação presente no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências assenta num processo de referencialização (Figari, 1996). “Portugal começa a ter

empresas que solicitam o certificado de qualificação profissional” (TORVC1). O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma grande variedade de contextos (familiar, social, profissional, entre outros), sendo a experiência um elemento chave no processo de aprendizagem. A experiência é o ponto de partida para a reflexão, para a problematização e para a formação de conceitos, contribuindo, assim, para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação (Pires, 2006).

Referem que as fragilidades, muitas vezes têm a ver com o tempo que é imposto, “{...} Pode haver perda de candidatos, mas também pode haver um processo que não seja feito tão a fundo, se tivéssemos mais tempo[...]com os candidatos.” “[...]o processo é acompanhado, com as 50 horas de formação complementar que eles são obrigados a ter. Para as pessoas que estão desempregadas, o processo demora à volta de dois meses, sendo que é duas vezes por semana.” “[...]jarrasta mais tempo, aí uns três meses e meio, quatro, porque vêm [...]em pós-laboral” (TORVC2).

Julgam que uma das principais fragilidades é o receio e o medo, de se cair numa procura desenfreada de resultados, perdendo aqui um pouco a essência real do processo. A Educação de Adultos passa muito pelo tratamento individual de cada um deles, de valorizarmos os trabalhos que cada um desenvolve. “E se nós efetivamente começarmos a trabalhar para um resultado e não para um candidato, para um indivíduo, para uma história de vida, o que vai acontecer é que os próprios desacreditam este processo [...]” (TORVC3).

As potencialidades são descritas como um processo transformador, que efetivamente, a pessoa mais tarde consiga evoluir para uma de nível 4. “Conseguirmos incutir o gosto pela formação, conseguirmos colocar na pessoa a vontade de saber mais, a vontade de se saber valorizar, de se saber vender no mercado de trabalho” (TORVC1). A perspetiva da aprendizagem experiencial permitiu a construção de conhecimento científico sobre a aprendizagem decorrente da experiência de vida, o que foi estruturante para a emergência de políticas e práticas de reconhecimento e validação de competências, uma vez que valorizam as aprendizagens resultantes de uma variedade de contextos e de situações, sendo atribuída a estas legitimidades de aprendizagem (Pires, 2006).

Referem que as potencialidades são imensas, “Eu adoro o RVCC Profissional porque a pessoa que não teve oportunidade de fazer uma formação, ou de frequentar o ensino formal, tem agora uma oportunidade que é muito gratificante.” “[...]a pessoa às vezes nem sabe muito bem ao que vem e acha extraordinário porque nem percebe que a

sua experiência vale tanto” (TORVC3). Segundo (TORVC4) as potencialidades têm “[...]este processo como uma mais-valia para qualquer pessoa que não é certificada, que tenha conhecimento e seja detentora da experiência[...] é uma qualificação. A grande dificuldade, possivelmente é a divulgação, e parte das entidades darem importância a esta qualificação. É uma área em que as pessoas são pouco qualificadas, pouco escolarizadas, têm um grau de formação baixo, o que não quer dizer que não sejam boas profissionais, precisam é de muita ajuda, precisam de um empurrão, e muitas das vezes fazem o melhor que sabem porque também nunca lhes ensinaram a fazer mais”.

A valorização e credibilidade social do processo RVCC profissional são referenciadas em que é o próprio candidato a dar credibilidade ao processo. “Nós reconhecemos competências, validamos e certificamos essas competências. Se elas são validadas, é porque houve uma equipa a trabalhar nesse sentido, juntamente com a candidata.” “[...]são os candidatos que deverão ter orgulho e espelhar que esse processo foi feito com consciência.” (TORVC4)

“Porque um processo RVCC não é fácil.” “ [...]o processo é complicado, é trabalhoso” (TORVC1).

Referem, ainda, que a valorização e a credibilidade social do processo RVCC Profissional se encontra bem encaminhado, “Antigamente, na altura dos centros das Novas Oportunidades, o que aconteceu foi que, numa fase final deste projeto, o número de certificações foi gigantesco e as pessoas, ao fazerem esta certificação, muitas vezes não tinham sequer a noção que estavam a aumentar o seu nível de escolaridade” (TORVC2).

De acordo com (TORVC4), em relação à valorização e a credibilidade social do processo RVCC Profissional, refere que “Eu sempre trabalhei muito mais, agora não, mas sempre trabalhei muito mais com o RVCC Profissional do que com o RVCC Escolar. No anterior, nos processos do ainda CRVCC, há muitos anos, depois na Novas Oportunidades. Também estive sempre mais na área profissional. Eu penso que quando a área profissional exige esta certificação é mais fácil[...]”.

#### 2.1.1.2. Qualidade do Referencial

Nesta parte, serão apresentados os dados recolhidos relativamente ao entendimento que os técnicos entrevistados revelaram, quando foram questionados sobre a qualidade do referencial. O referencial foi apontado pelos entrevistados como um conjunto de

tarefas em que os candidatos não revelam logo à partida uma autoperceção realista relativamente às suas competências na área de geriatria. Para os técnicos a descodificação do referencial é muito importante, e o trabalho da formadora da área é essencial, pois estão presentes referências, conceitos organizados, lista de conteúdos que facilitam o trabalho, mas que também ajudam os candidatos ao longo do processo. O referencial está sempre relacionado com a profissão que se pretende certificar e com as tarefas/competências que os adultos têm que demonstrar e validar para obter certificação. A existência de um referencial cria uma homogeneidade nos saberes validados em diferentes centros.

Os técnicos também referem que o referencial é importante, pois possui um conjunto de objetivos que depois de encontrados na história de vida profissional do candidato, têm que ser analisados e validados e, como um conjunto de saberes e tarefas, um conjunto de competências que os candidatos têm que demonstrar ao longo do processo de RVCC Profissional. Mencionam, ainda, que os candidatos não revelam uma autoperceção realista relativamente às suas competências na área de geriatria. A descodificação do referencial é muito importante, e o trabalho da formadora da área é essencial. “[...] nós encontramos muitas vezes pessoas que, aquilo que sabem dizer é que gostam muito de velhinhos e não é fácil, não é fácil!”; “mas não é fácil porquê?”; “Porque os velhinhos não são fáceis.” “Mas não é aí que não é fácil. Realmente é um perfil muito importante. Eu tenho que ter uma série de pré-requisitos para trabalhar com geriatria e isso é que não é fácil” (TORVC1).

Referem que facultam logo o referencial no início do processo, “[...] e ele vai sendo descodificado ao longo das sessões. Fazemos um pouco ao contrário, assim, as pessoas naturalmente têm acesso ao mesmo, colocam as questões na apresentação, mas a descodificação e a associação às suas competências [...]”, “[...]vêm com uma autoestima muito baixa, e com uma crença nas suas capacidades muito redutora, e este processo é transformador” (TORVC2). O (TORCV3) refere que os candidatos sobreavaliam as suas competências, “[...]geralmente sim[...]ficam, um bocadinho desmotivados também, mas depois nós damos a volta.”

(TORVC4) considera que os candidatos não revelam uma autoperceção realista relativamente às suas competências na área da geriatria. “[...] Nós temos sempre o extremo, ou temos as pessoas que acham que sabem tudo, ou temos as pessoas que se desvalorizam e que acham que não sabem fazer nada como deve ser. Portanto, o primeiro impacto com o candidato nós sabemos sempre que não é o real, isto é, aquilo que

apuramos dali não é a realidade do conhecimento. Depois, quando ele se depara com o confronto das questões, do reconhecimento, dos exercícios, do referencial em si, dos conteúdos, aí sim começamos a perceber qual é que é realmente o nível de conhecimento daquele candidato” O processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais é complexo e envolve uma dimensão de avaliação. A componente de avaliação presente no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências assenta num processo de referencialização, presente nos referenciais (Figari, 1996).

Referem que os candidatos sobreavaliam as suas competências, “[...]geralmente sim[...] ficam, um bocadinho desmotivados também, mas depois nós damos a volta ” (TORVC1). Consideram, ainda, que os candidatos não revelam uma autoperceção realista relativamente às suas competências na área da geriatria. “ [...] Nós temos sempre o extremo, ou temos as pessoas que acham que sabem tudo, ou temos as pessoas que se desvalorizam e que acham que não sabem fazer nada como deve ser” (TORVC2).

Existem unidades curriculares, no referencial de geriatria, que os candidatos pensam ter mais competências do que na realidade possuem, “ [...] verifica-se até na autoavaliação que eles fazem.” “[...]Têm a tendência, das duas uma: ou colocam-se em situações onde eles até têm muitas competências abaixo daquilo que efetivamente sabem, ou o inverso” (TORVC1).

Referem que os candidatos sobreavaliam as suas competências, “ [...] mas existem unidades curriculares no referencial de geriatria que os candidatos pensam ter mais competências do que na realidade possuem” (TORVC4). Entretanto, existem UCs no referencial de geriatria que o candidato subavalia as suas competências, conforme descrição do TORVC (1): “[...]existem unidades curriculares no referencial de geriatria em que o candidato subavalia as suas competências.” Nesta mesma perspetiva, TORVC2 aponta que “Sim, exatamente, da mesma forma, também verificámos isso, não só na autoavaliação, mas também mesmo até na forma como a pessoa, por vezes, se exprime no seu portefólio as suas competências.” “[...] as pessoas, começam a perceber que sabem fazer muito melhor, ou muito pior, do que aquilo que deveriam fazer tecnicamente, e à luz do nosso referencial, naturalmente.” Em relação aos domínios do referencial descrevem que são difíceis o candidato conseguir identificar.” “[...] Há muitos domínios da saúde, seja doença física, seja a parte mais psicológica, que é difícil. Os conhecimentos são muito pela rama, não exploram na verdade aquele tipo de patologia e por vezes podem ocasionar não validações” (TORVC1).

TORVC2 “[...]refere que no domínio social o candidato está sempre muito mais à vontade. O cognitivo é efetivamente mais difícil, mas também é aquele que já estamos preparados para trabalhar mais com eles em contexto de grupo”. Por isso, acaba por ser mais uma vantagem por termos efetivamente agora a necessidade obrigatória das 50 horas de formação, porque conseguimos dar e colmatar essa falha.

Das unidades curriculares do referencial que o candidato subavalia (TORVC4), dá como exemplo a animação. Até porque a instituição também não pede muito que eles saibam fazê-lo, não é uma tarefa delas.

Consideram que o referencial espelha bem os domínios de experiência e as questões dos primeiros socorros, a nutrição, “[...]penso que são as mais relevantes, que eles têm alguma dificuldade em identificar [...]também têm algumas dificuldades, na parte da animação, precisam também de fazer algumas horas” (TORVC1).

Já o (TORVC4) menciona que os domínios no referencial que são mais difíceis para o candidato conseguir identificar “Aqui, possivelmente, as formadoras davam-lhe uma resposta mais profunda. Mas eu acho que na animação há muita falta de conhecimento. A importância da animação na parte do agente em geriatria... e também nos primeiros socorros.”

Sobre as UFCDs obrigatórias, nucleares, e dentro da perspetiva dos TORVCs consideram, suficientes, pois “[...]em quase todas unidades de competência, existem tarefas nucleares. Portanto elas estão presentes” (TORVC1). Consideram o referencial exigente, mas vêm como um ponto positivo a existência de referenciais exigentes, e transversais às competências, e às capacidades que se necessita num cuidador, num agente desta área.

TORVC3 refere que os domínios da deontologia, da nutrição, e da psicologia do envelhecimento são de experiência relevantes e não constam nos referenciais. Não valorizam a questão da animação, e nem dão importância, pois não trabalham muito nessa área e, podiam trabalhar um bocado mais.

Descrevem que as unidades nucleares deste referencial estão presentes em todas as unidades de competência, e não existe grande questão de alteração. Existem quase sempre certificações totais, portanto, sendo elas nucleares ou não, acabam por ser todas trabalhadas.

Nesse aspeto, (TORVC3) considera que sim, que “[...]são as nucleares, de facto, as que têm uma maior relevância no exercício da profissão. São suficientes, mas dentro dessas deveriam constar outras; talvez a psicologia do envelhecimento do idoso, pudesse



ter um maior enfoque. Na óptica de TORVC4 “No fundo, no fundo tudo é nuclear, e o candidato deveria saber tudo, não podendo saber tudo.”

Consideram que o referencial está adequado e, à exceção da unidade de animação sociocultural. Sugere melhorias nesta UCs nuclear efetivamente a não nuclear.

TORVC4 refere que os domínios no referencial que são mais difíceis o candidato conseguir identificar, “Aqui, possivelmente, as formadoras davam-lhe uma resposta mais profunda. Mas eu acho que na animação há muita falta de conhecimento. A importância da animação na parte do Agente em Geriatria [...] e também nos primeiros socorros.” “Nos primeiros socorros a enfermeira tem sempre muitas candidatas que não revelam assim tanto à vontade. Mas estava aqui a pensar na área da psicologia, além da saúde mental[...]. Não me lembro assim de mais nenhuma assim, mais específica.”

“Os domínios nos quais há mais formação são as animações socioculturais, primeiros socorros, e a doença mental, também é muito comum, principalmente, para solidificar os conhecimentos.” “[...]a pessoa, precisa de estudar mais[...], pois o candidato não vai fazer essa autoformação.”. Então mais vale ir para uma formação, e assim é, encaminhamos para formação” (TORVC1).

TORVC2 refere que os primeiros socorros, animação sociocultural e informática, são domínios em que há mais formação, essencialmente. TORVC3 identifica as necessidades de formação e refere que os domínios em que há mais formação, são os primeiros socorros, animação. “Penso que são estes os domínios que nós privilegiamos, sim.”

Referem que organizam a formação, com base na sua experiência anterior, e utilizam as 50 horas que têm de recurso. Segundo TORVC2 “Criámos logo, à partida, como temos então a necessidade das 50 horas de formação, no processo, um percurso que as pessoas todas possam fazer parte [...], tais como os primeiros socorros, e as bases da informática; e depois, dependendo dos grupos, e também daquilo que nós consideramos no grupo- a animação - também tentamos dar alguma formação [...], portanto, são essencialmente as áreas assim mais chave. Consideram que a formação é sempre uma mais-valia para a vida profissional do candidato. TORVC2 refere que sim, “[...] claro, claro que sim, sempre. [...] a formação é uma mais valia para a vida profissional do candidato”.

#### 2.1.1.3. Acompanhamento realizado

O acompanhamento, para além de um cronograma que é formal, e que o candidato sabe que, naquelas sessões, contam com a presença do TORVC ou da formadora. Seja de quem for, há um acompanhamento informal. “O candidato quando sente que nos preocupamos com o seu trabalho, que por exemplo o portefólio vai ser lido, vão olhar para o meu portefólio, vão olhar para a minha história de vida, dedicam-se, e sim esse acompanhamento é muito importante” (TORVC1). Os candidatos têm várias sessões em grupo com os diversos elementos da equipa técnico-pedagógica que já está devidamente organizada. “O Técnico faz sempre as sessões iniciais, na descodificação do referencial.” “Depois o formador faz as sessões de reconhecimento que considera adequadas ao candidato [...]” seguidamente “[...]a pessoa é acompanhada, no decorrer da aplicação dos instrumentos, também pelo formador (TORVC2). “Os adultos candidatos reconhecem o papel de todos os elementos da equipa, agradecem, recorrem, marcam e agendam.” “[...] sabem o papel de cada um” (TORVC1).

Sobre alterações no domínio, do acompanhamento, referem que o cronograma está feito e seguem aquele cronograma. Todos refere que consideram o acompanhamento do candidato ao longo do processo, muito importante e que durante o processo tentam sempre acompanhar o candidato. Segundo TORVC1 “É muito importante o acompanhamento na elaboração do portefólio. Nós damos um esquema, vá lá, de portefólio, damos orientações, mas o portefólio é da pessoa. Nós nem sequer damos diretrizes do tipo de letra. Nós chamamos a atenção para que seja um tipo de letra por exemplo, mas o portefólio é deles.”

Consideram fundamental o acompanhamento na elaboração do portefólio, embora todos eles tenham a sua autonomia para o desenvolvimento do mesmo, mas efetivamente tem que existir uma análise por parte do formador, por parte do TORVC “[...]temos mesmo que orientar para as evidências, para o maior número de competências ” (TORVC2). Na produção da história de vida é preciso realçar o papel da equipa técnico-pedagógica no acompanhamento e orientação do adulto, sendo que as suas funções são contemplares: analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do referencial; promover (no adulto) a reflexão e a autoavaliação necessárias ao processo; validar, em conjunto com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007).

#### 2.1.1.4. Dificuldades encontradas pelos Candidatos

Revelam que eles muitas vezes não sabem o que escrever, precisam de orientações específicas relativamente à formatação do portefólio, aos elementos que o integram, à estrutura e organização. De acordo com Josso (2008), quando se utiliza o método biográfico em contextos de educação formal, torna-se difícil respeitar a sua complexidade e especificidade. A construção de um portefólio para pessoas com baixa escolaridade é um processo difícil e essa dificuldade espelha-se na UC de informática, com dificuldade na escrita se este acompanhamento não for, regular correm o risco de perder um candidato. Segundo Nóvoa e Finger (2010) a utilização do método biográfico nas Ciências da Educação é relativamente recente, tendo surgido inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo, também é conhecido por método das histórias de vida. O método biográfico tem vindo a ganhar cada vez mais importância no que refere aos processos de educação e formação de adultos, sendo considerado um método com potencial na investigação e na formação. A utilidade do acompanhamento para os candidatos no processo de autorreconhecimento, é enorme porque depois há um trabalho de crescimento quase de reconhecimento, às vezes são pessoas que saem daqui diferentes, daqui, de um processo RVCC” (TORVC1).

Segundo o TORVC2, “É neste feedback, é neste acompanhamento mais personalizado que o candidato tem a noção da quantidade de competências que domina.”

“[...]devia haver uma valorização maior do portefólio, porque é a essência do processo” (TORCV3). “[...] Mas este autorreconhecimento não depende só do nosso acompanhamento. Este autorreconhecimento vai sendo feito pelo candidato durante o processo quando se depara com as dificuldades do referencial, daquilo que lhe é exigido” (TORVC4).

Tal como o próprio nome indica, esta metodologia consiste num trabalho de reflexão e explicitação do percurso de vida e das aprendizagens realizadas. Deste modo, exploram-se as mais variadas experiências vividas, analisando-as e refletindo sobre as aprendizagens significativas decorrentes da vivência de determinadas situações, em vários contextos e momentos da sua vida (Quintas, 2008).

Sobre as pressões resultantes da necessidade do cumprimento de metas, “Eu penso que o grande problema é a exaustão que acaba por criar nas equipas porque, efetivamente, não sendo equipas dentro desta área, não sendo uma equipa enorme, o que acontece é que a quantidade de candidatos que nós temos para trabalhar acaba por exigir muito de nós, se queremos manter efetivamente a qualidade” (TORVC2). Descrevem que estão limitados pelas metas, e isso faz com que muitas vezes se sintam pressionados. Pode ter

consequências negativas, inviabilizar os processos de reconhecimento, validação e certificação. Segundo TORVC4, em relação às pressões resultantes da necessidade do cumprimento de metas não se repercute diretamente na qualidade do acompanhamento dos adultos. Sobre os resultados do processo junto dos candidatos, todos eles chegam ao fim e há candidatos, e preparam o candidato quando a certificação será parcial, mostrando a parte positiva de ter uma certificação parcial.

Descrivem que tiveram vários casos de sucesso após a certificação, ou até ainda durante o período de certificação, as pessoas encontraram trabalho devido a esta certificação “[...]explicar as competências que descobriu que detêm, que sempre teve, mas que só agora sabe identificá-las, isso é o maior retorno que nós podemos ter” (TORVC2). Apesar destas questões, o uso do método biográfico no processo de reconhecimento e validação de competências facilita a compreensão, a atribuição de sentido e por isso o reconhecimento e o desenvolvimento das competências.

Os adultos podem assim explorar esta articulação das suas competências em várias situações e contextos (formais, não formais e informais) de aprendizagem, o que exercita uma nova compreensão e o estabelecimento das inter-relações existentes e multiplica as possibilidades de reconhecimento de competências e de transferência de saberes a novas situações. A compreensão da vida e do desenvolvimento como uma rede em crescimento, com relações interdependentes e complexas, facilita a atribuição de sentido para a vida no passado, presente e futuro (Lima, 2009).

Segundo TORVC3, dentro dos resultados do processo, “[...]é super gratificante o dia da sessão de júri, em que a pessoa, após um grande sacrifício, esforço, vê a sua experiência reconhecida.” “Em primeiro lugar penso que a autoestima e valorização pessoal é só o primeiro. Depois, quando eles estão desempregados acaba por ser aqui um instrumento muito importante para conseguir um novo emprego. E não só, quando estão a trabalhar é a mais-valia de perceberem que podem fazer melhor no local de trabalho” (TORVC4).

Ao nível prático a aprendizagem que os candidatos realizam depois do resultado do processo, é o aumento das competências informáticas, “[...]Penso que há, de facto, uma mudança muito grande nos nossos candidatos” (TORVC1). Acreditam que isso é muito transparente e muito visível, pensam que saem mais confiantes, mais motivados, mais esperançados, e mais crentes efetivamente neles próprios. Referem que existem alterações e que a autoestima dos candidatos no final do processo aumentam, “[...]tem que existir, porque há uma série de procedimentos que se tornam mais conscientes. Portanto logo aí,

haverá alterações garantidamente. Muita consciência do seu lado profissional, porque refletiram” (TORVC1). “Penso que mesmo até de posicionamento nas entrevistas” (TORVC2).

Consideram que existem alterações na vida profissional. A nível pessoal há muitas. A pessoa sente um grande reconhecimento. A sua frustração por não ter uma formação, um papel, um diploma é claramente ultrapassado” (TORVC3).

TORVC4 acrescentar a esta entrevista que “[...] a questão da divulgação e da importância da certificação profissional [...] que as entidades devem dar mais importância à certificação profissional. [...] A divulgação da importância que é, ou não, as pessoas se qualificarem mais. [...] E perceberem que é importante que realmente os seus trabalhadores mudam, alteram aqui o comportamento, melhoram não só em termos pessoais, mas também no relacionamento com os outros, no relacionamento com os utentes.[...] A importância deste processo, apesar de, muitas vezes, nós estragarmos um bocado ali a dinâmica dos turnos e metermo-nos um bocado, e perturbamos o funcionamento digamos normal da instituição, mas que é para alcançarmos um bom resultado.”

O recurso ao método biográfico permite perceber que o processo de formação dos adultos é permanente, dialético e multiforme, sendo capaz de manter o indivíduo dentro do mundo social e cultural que se encontra em constante mutação e desenvolvimento. Ao manter o contato com o seu contexto, o indivíduo vai criar o significado do que vive, adquirindo assim um sentimento de pertença ao contexto e ao mundo das relações sociais (Pineau, 1988).

### 2.1.2. Candidatos

A importância do formador neste processo segundo os candidatos realça-se na intervenção e no reconhecimento e validação de competências por parte do formador, pois identifica e valida as competências adquiridas pelo adulto ao longo de sua vida, em contextos de aprendizagem formais, não formais e informais. Esta identificação dá-se através de uma autoavaliação em que o candidato descreve pontos importantes do seu percurso, pontuando-se. É interessante, pois as autopontuações são sempre elevadas, mas quando são realizadas as entrevistas técnicas através de um questionário extensivo, em que têm que destrinçar todo o seu conhecimento mediante as unidades de formação de

curta duração UFCDs do catálogo de qualificação, essa pontuação desce significativamente, o que obrigava a verificar em contexto prático essas competências.

Observou-se que a entrevista técnica é um dos pilares do referencial de RVCC Profissional, pois todas as unidades curriculares, tarefas observáveis, conhecimentos e saberes sociais e relacionais são importantes para o processo. O formador no decorrer da entrevista motiva o candidato com uma linguagem positiva a partir de questões simples, utiliza uma perspetiva construtiva e valorizava as competências que o adulto possui. O formador identifica as principais características da avaliação em contexto real de trabalho e ou em prática simulada.

Concluiu-se ser uma forma privilegiada de proceder à avaliação do candidato, sempre que, após a realização da entrevista técnica, não conseguiam concluir acerca da capacidade de execução de determinadas tarefas. Para o candidato o papel do formador é muito importante, pois ajuda na preparação e na identificação dos principais instrumentos e produtos da etapa de certificação. Tivemos o privilégio de presenciar neste processo uma sessão de validação e nesta sessão os intervenientes presentes eram: o candidato, o profissional RVCC, o tutor RVCC, e os avaliadores RVCC, que tinham como objetivos a análise e avaliação do portefólio (que integrava os vários instrumentos de avaliação utilizados) face ao referencial. Observamos a construção da prova prática para a demonstração de competências e execução de tarefas constantes do referencial e concluímos que toda a equipa que constitui o Centro Qualifica contribui significativamente para o sucesso destes candidatos.

Na produção da história de vida é preciso realçar o papel da equipa técnico-pedagógica no acompanhamento e orientação do adulto, sendo que as suas funções são contemplares: analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do referencial; promover (no adulto) a reflexão e a autoavaliação necessárias ao processo; validar, em conjunto com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007).

Em face a estes conhecimentos os objetivos do guião de entrevista definido para os Candidatos, construíram as categorias de análise que foram definidas também em quatro, as quais se apresentam e analisam, individualmente. Apresentamos a seguir as categorias e subcategorias, servindo estas de base à apresentação e à discussão dos resultados.

A categoria A1 define as expectativas sobre o processo RVCC profissional e as questões incidem sobre a identificação e conceções que os entrevistados possuem sobre o processo RVCC. A categoria A2 refere o processo e quais as opiniões sobre o processo

RVCC profissional. Solicita ao candidato que defina o percurso realizado. A categoria A3 define o perfil de competências do Agente em Geriatria e a experiência do adulto em processo conhecer a experiência do adulto e a sua relação com as competências profissionais do Agente em Geriatria que consta no referencial. No que refere à categoria A4 estão elencadas as necessidades de formação. Conhecer as necessidades de formação dos Agentes de Geriatria e saber qual a importância que o entrevistado dá ao processo neste contexto.

Procedeu-se à seleção dos adultos que frequentaram e concluíram o Processo RVCC profissional em Agente em Geriatria e atribuiu-se aos Candidatos a designação: C1, C2, e C 3.

#### 2.1.2.1. Informação sobre processo de certificação

Referem que tiveram conhecimento sobre o processo através dos meios de comunicação social, através do Centro de Emprego e “ [...] em conversa com uma colega. [...] Alguém a informou que iria ser necessária a certificação profissional [...] e como não tenho qualquer certificado contatei o Centro de Emprego que me enviou um e-mail, por parte da TORVC, pedindo para entrar em contacto.[...] E foi assim que o processo começou. [...] As minhas expectativas em relação ao processo quando iniciei [...] queria saber se realmente os anos de serviço seriam suficientes para ter a certificação profissional” (C1). A atitude de C1 demonstra o que Paulo Freire advogou ser um estatuto de actor e de co-produtor para o aprendente, independentemente, da sua idade e do nível de escolaridade (Cavaco,2013).

Descrevem que se deslocaram técnicos ao trabalho e como “Já trabalho no apoio domiciliário há praticamente 11 anos, mas não tinha formação alguma, surgiu a oportunidade, e então quis fazer” (C2).

Sobre as expectativas em relação ao processo referem que, era o que eu estavam à espera, que queriam muito um certificado, algo que certificasse de que estava apta e que tivessem aquelas competências.

Iniciaram o processo pelo profissional e possuem como habilitações literárias uma licenciatura e uma pós-graduação, o 9º ano e 12.º ano.

#### 2.1.2.2. Importância do Processo

Descrevem que depois de reunirem todas as informações dadas pelo Centro de Qualifica, iniciam a construção do portefólio profissional tendo como objetivos a consolidação de conhecimentos. Estruturam a informação do portefólio para elaborar as várias etapas da certificação. Fizeram também a entrevista técnica, e aulas práticas considerando a entrevista como as orientações base do referencial. Compete ao técnico de orientação reconhecimento e validação de competências (TORVC), responsabilizar-se pelas etapas de: (i) acolhimento; (ii) diagnóstico; (iii) informação e orientação; (iv) encaminhamento; (v) pela condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, segundo o Artigo 8.º o Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto.

C1 refere que quando iniciaram o processo, “[...] tive que me empenhar [...] Com os meus filhos, a casa para tratar foi um bocadinho complicado. Houve alturas que estive até à uma da manhã, a trabalhar, pois, precisava de validar competências. Tive realmente muito trabalho, para conseguir fazer tudo.”

Os candidatos descrevem que realizaram o processo com estudos e investigação. “ [...] fiz bastante trabalho de pesquisa” (C2). Muitas coisas que lidam no dia-a-dia tiveram que aprofundar mais, em especial o trabalho de pesquisa relacionado com o dia-a-dia do trabalho do Agente em Geriatria – a prática. “ [...] Foi nisto que foi baseado o trabalho, o dia-a-dia do agente em geriatria.”(C3).

#### 2.1.2.3. Expetativas sobre o processo

Ao longo do processo não sentiram dificuldades na utilização do portefólio, nem qualquer outro tipo de dificuldades. Sentiram-se acompanhadas ao longo deste processo pela intervenção da coordenadora e formadora. “Todas elas foram impecáveis”. (C1). Quando questionada se tem algumas sugestões para melhorar no acompanhamento durante o processo, C1 refere que “no meu caso, a formadora sempre esteve disponível para entrar em contacto sempre que houvesse alguma dificuldade. Não tenho nada a apontar, esteve sempre disponível para mim. Quem venha aderir a este processo não terá dificuldades, não há nada a melhorar”. “Quando questionada se tem algumas sugestões para melhor o acompanhamento durante o processo refere que “para quem tem



experiência como eu tenho, é o bastante, para quem venha do zero talvez seja pouco. Mas não é o meu caso, portanto para mim foi suficiente”(C1).

Não tem sugestões de melhoramento no acompanhamento durante o processo, pois afirma que correu tudo bem, e afirmam que o balanço que faz deste processo é positivo.

#### 2.1.2.4. Reconhecimento sobre a perspectiva e as competências necessárias para as desenvolver.

O perfil de competências do Agente em Geriatria e a experiência do adulto em processo tem como objetivo específico: Conhecer a experiência do adulto e a sua relação com as competências profissionais do agente em geriatria que consta no referencial. Assim, o RVCC Profissional aparece como uma resposta para todos os indivíduos que tenham adquirido saberes e competências profissionais através da experiência de trabalho ou noutros contextos de vida, que não possua qualquer qualificação profissional e que pretenda a obtenção de uma certificação profissional na sua área, e/ou (re) iniciar um percurso formativo adequado às suas necessidades de formação.

Descrevem a sua experiência no cuidado e tratamento ao idoso, “a experiência que eu tenho é a nível institucional - das rotinas diárias de como cuidar de pessoas idosas” (C2). Falam na sua rotina diária ao cuidar de pessoas desde a higiene do idoso até ao deitar, “[...]mas também sirvo todas as refeições, acompanho o idoso a uma consulta médica, ou uma situação de emergência, por exemplo, uma ida ao hospital. Ou seja, acompanho-o nas suas necessidades diárias. Se estou a trabalhar no turno da manhã, inicio sempre com a higiene, sirvo o pequeno-almoço, e o almoço, realizo atividades feitas com o idoso sob a orientação dos técnicos de animação faço sempre o reforço hídrico, sirvo o jantar, seguido dos cuidados de rotinas ao deitar. Durante o dia há ainda os cuidados mais específicos, como a incontinência, a troca de fraldas...etc. Preocupa-me principalmente o conforto. Prestar conforto e bem-estar ao idoso. “Depende se o idoso estiver acamado, se for um idoso semi-dependente ou dependente. Com pessoas acamadas há um certo cuidado que temos que ter. Com os não dependentes há outros cuidados, isto tudo depende do estado do idoso. Nestes anos noto que tenho vindo realmente a melhorar e que vou ganhando cada vez mais experiência. E o saber nunca ocupa lugar como se costuma dizer, portanto para já gosto daquilo que faço e acho que isso é importante para aprendermos cada vez mais. Há sempre coisas a aprender” (C2).

Falo um pouco sobre a sua rotina diária, por exemplo, “medir a glicémia., eu não sabia fazer isso. Foi aqui que aprendi. [...] Portanto não aprendi na experiência do apoio domiciliário” (C3).

Consideram que ao longo do processo RVCC Profissional, a sua experiência profissional foi reconhecida, “[...]não só pelo meu portefólio, mas também aquando da entrevista técnica em que descrevi o relato do que faço no dia-a-dia, do que vivo e do que sinto. E também na prova final. Aquilo que nós mostrámos é o nosso dia-a-dia. Somos assim.” (C1). Também considera que a sua experiência foi reconhecida no desenvolvimento do seu portefólio, e na entrevista técnica que a formadora lhe realizou, tendo em base também o referencial. C1 refere que toda a entrevista técnica foi baseada no referencial para o Agente em Geriatria e nessa entrevista, “demonstrei as minhas competências, que são sentidas, não são invenção” (C1).

Referem que foram reconhecidos “pelo carinho, pela gratidão que as pessoas têm por eles, neste caso as pessoas que eu cuido e os familiares, as colegas que também sabem as minhas competências. [...] Até telefonemas a agradecer tudo aquilo que eu faço”. Refere ainda que foi reconhecida pelo seu esforço, “[...] pela minha dedicação e pelo meu profissionalismo.” (C2)

Consideram, que a sua experiência profissional foi reconhecida, “Através do portefólio foram reconhecida pois estão lá as experiências do meu dia-a-dia. E ao escrever sobre essas experiências estou a dar, a informar” (C3) Refere que também foi reconhecida através da prática.

Sobre os domínios no portefólio que não conseguiu validar, as descrições vão para todos os domínios, e afirmam que validaram todos os domínios no portefólio. Quando se fala em princípios educativos do processo de RVCC é preciso falar em referenciais. Se considerarmos ao significado literal da palavra, pode-se dizer que o referencial é um instrumento que se refere a algo, sendo um objeto textual, em forma de lista, em que há um seguimento lógico de tarefas (Rey, 2010).

Quando questionados se existem aprendizagens que tem diariamente com idosos, e que não viu serem validadas no processo, C1 refere “que me lembre não.” Não se consegue talvez falar de tudo ao detalhe. Como nas situações de urgência, ou até mesmo alguns cuidados que se possam ter com pessoas, quer a nível cognitivo ou doença degenerativa. “[...] Mas isso não quer dizer que nós não tenhamos contacto com essas pessoas. Temos o conhecimento de como lidar com elas. Se não vejamos: estamos há vários anos a trabalhar nesta área, e também ao realizar o portefólio, fazemos investigação

para complementar a nossa experiência diária, e para melhorar o nosso desempenho” C1. Segundo C2, as aprendizagens diárias com os idosos foram todas validadas, e que foi tudo questionado no processo, “não, foi tudo, acho que foi tudo. [...] Foram suficientes sim. Porque quando fui a júri, as três pessoas que me fizeram a entrevista, fui bastante reconhecida” (C2).

C1 deixa uma chamada de atenção para a emergência, e alguns cuidados especificamente em doenças degenerativas, considera que deveriam ser valorizadas “ [...] porque são situações que cada vez mais comuns devido a população mais idosa ser cada vez mais numerosa, cada vez as pessoas vivem mais nestas situações” (C1). Segundo Cavaco (2003), o ensino informal deriva das experiências que o indivíduo vive ao longo da sua vida, não possuindo qualquer organização ou qualquer sistematização.

Outra candidata considera que existem aprendizagens diariamente com os idosos que não foram validadas no processo, “[...] como por exemplo, algumas situações de emergência com que nos podemos deparar no dia-a-dia, mas não falamos de todas. Todas as situações de emergência deveriam ser valorizadas. Ao realizar o portefólio orientei-me nas mais comuns, com as que lidamos no dia-a-dia mais facilmente, mas há outras situações importantes” (C3).

Sobre as necessidades de formação dos Agentes de Geriatria e saber e segundo C2, não realizou formação durante o processo, “[...] nunca tinha feito” e pensa que a formação iria ser útil neste processo, “[...] sempre, acho que sim. Desde que seja para aprender eu acho que é sempre uma mais-valia.” Referem que deve ser dada formação específica, pensa que deve ser proporcionada aos Agentes de Geriatria tanto na prática como na teoria, é importante. Dão um exemplo, uma formação que seja necessária para os Agentes de Geriatria.- Primeiros socorros”: “[...] fizemos a formação de primeiros socorros que eu acredito ser extremamente necessária” (C1).

Confirma que realizaram as 25 horas de formação. Quando questionada, pelo entrevistador, então realizou formação? Responde que “sim, neste caso, sim, aprendi imensas coisas, por exemplo, suporte básico de vida, que não sabia, falámos das convulsões, e o que fazer nesta situação. Eu gostei de tudo. Até reclamei que era poucas horas, deviam ter sido mais. Eu gostei de tudo. Tivemos a Animação e Lazer que durou 50 horas” (C3). Refere que a formação dos primeiros socorros devia ser mais aprofundada. O processo correspondeu às suas expectativas, “[...] pensei que o processo poderia ser mais complicado e que iria demorar mais, mas cheguei à conclusão que estes 7 anos que eu tenho de experiência me trouxeram muita informação.” (C3)

Descrevem que foi um processo de reconhecimento rápido, concluem que até sabem mais do que aquilo que colocaram em ação. Referem que o processo correspondeu às suas expectativas e porque como já disseram, aprenderam mais coisas, principalmente na teoria. Na prática não aprenderam nada. No seu trabalho, Sardinha (2014) refere que o processo de RVCC tem grande impacto na autoestima dos adultos, quer a nível pessoal, como a nível social, tendo saído do processo de RVCC com a autoestima elevada, embora tenham demonstrado algum descontentamento no que se refere ao campo profissional.

As mudanças pessoais mais sentidas a nível social e profissional, ”[...] é estar ainda mais atenta aos sinais que o idoso possa transmitir em relação a alguma coisa que não esteja bem, e que não o deixa confortável, e ter ainda mais atenção à comunicação não-verbal que com ele pratico” (C1). Apesar de todos os impactos positivos que um processo de RVCC traz à vida de uma pessoa não se pode deixar de referir quais os perigos que podem ocorrer quando se está perante um processo de RVCC mal realizado (Vieira, 2010): (i) certificação não traz revalorização dos aspetos educativos e formativos; (ii) perigo de fazer a equivalência vida = certificação.

Referem que têm sugestões em relação ao referencial, “ [...]eu acho que a parte do referencial em relação à animação deveria ser revista. Porque existem licenciaturas, e existem formações muito específicas para essa área, e cada vez mais nas próprias instituições, aparecem pessoas especificamente credenciadas só nessa área. Em relação à animação cultural, o Agente de Geriatria não é um animador sociocultural. Ter umas noções com certeza, pois necessita para fazer um trabalho domiciliário. Agora a questão da animação sociocultural já tem características importantes de serem trabalhadas”(C1).

Referem que o processo ainda vai aumentar. “Veio em sequências de coisas que aprendi. [...] Aumentou mais ainda, porque nós todos caminhamos para a idade e não sei o futuro, sei que agora estou a tratar de alguém e eu não sei o meu futuro. Para mim é gratificante. Se eu posso fazer algo por alguém que está ali que precisa porque é que não vou fazer?” (C1). O processo de RVCC é visto como uma forma democrática de adultos com inúmeras experiências de vida (pessoais, profissionais, sociais, etc.) verem reconhecidos, valorizados e certificados formalmente saberes que adquiriram na sua vida (Tavares, 2010).

A mesma autora assume que o processo de RVCC constitui uma forma de valorização ou emancipação pessoal, pois proporciona momentos reflexão em grupo, que até então muitos dos adultos nunca tinham vivido, considerando que esta iniciativa tem, ao mesmo tempo, um carácter social.

Quando questionada que sugestões/alterações realizaria ao processo, “[...]em relação ao processo não alteraria nada, alterava só mesmo no referencial” (C1), mas são diretrizes a que o Centro tem de obedecer, ao alterar o referencial essas alterações irão influenciar também o processo desenvolvido aqui no Centro. Algumas unidades estão muito específicas, muito aprofundadas em relação à saída profissional do Agente de Geriatria, interferem às vezes, no processo que decorre normalmente. Refere que recomendava o processo às suas colegas, “[...]já recomendei e sim vou continuar a recomenda.[...] Considero o processo fundamental” (C1).

C2 considera o processo bom, não sentiu dificuldades ao longo do referencial, retirando a animação. “Também existem certas unidades que se repetem um pouco, porque as matérias estão todas interligadas. Essas unidades, que se repetem, também poderiam ser trabalhadas, tudo se pode melhorar”. Não identificou dificuldades na elaboração do portfólio. “O meu marido ajudou-me. Eu nunca tinha feito um portfólio. Fiz tudo sozinha, o meu marido demonstrou-me e explicou-me como era feito, no processo” (C2). Refere que ninguém a acompanhou nesta fase. “Consegui, contornar todas as dificuldades, graças a Deus validei tudo, correu tudo muito bem. Às vezes com um bocadinho de dificuldade, a bater com cabeça, mas consegui”. No seu estudo, Canelas & Azevedo (2014) referem que a frequência num projeto de RVCC ajuda no desenvolvimento de pessoas muito mais participativas, informadas e qualificadas. Tais fatores contribuem para a promoção de atitudes de mudança ao longo da vida, assim como um aumento da capacidade de adaptação à mudança e as contingências e obstáculos que vão aparecendo na vida.

C3 não tem sugestões a fazer, “[...]e sim, recomendava o processo pelas mesmas perspetivas que eu tive, acho que é uma mais-valia”. Não identificou dificuldades na elaboração do portfólio. Sentiu que teve dificuldades ao longo do referencial, “[...]quando foi apresentado o referencial, as UFCD todas, as unidades de formação de curta duração, algumas coisas estão repetidas.

C1 descreve o dia do exame de júri, quando obteve a certificação de um dia de trabalho: “[...]demonstrei o que faço diariamente.” Concorda que exista o dia do exame, “[...]claro, temos que ser avaliados, esse dia deve sempre fazer parte do processo. Foi um dia gratificante[...]”. Refere, ainda, que deviam ter mais cuidado com o material que é apresentado, “[...]como, por exemplo, as cadeiras de rodas, era só uma e estava coxa [risos]. Esse dia é fundamental.”

C3 descreve que o exame final ‘[...] é uma situação com que lidamos no dia-a-dia, e foi parecida, foi um bocado [...], não estamos no nosso ambiente do dia-a-dia foi só a única diferença é essa. Mas foi uma experiência positiva.” De acordo com a ANEFA, citado por Gomes et al. (2006, p.14), o Reconhecimento diz respeito ao “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projetos pessoais e profissionais significativos”.

## CONCLUSÃO

Este estudo, iniciado sensivelmente há um ano, contou com a participação de alguns técnicos e candidatos aqui entrevistados, e centrou-se na análise e compreensão das perspetivas dos desafios do reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais do Agente em Geriatria.

A recolha destes dados focou-se em dois grupos de atores distintos: os adultos em processo de RVCCP na saída profissional do Agente em Geriatria, e os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, que trabalham em Centros Qualifica com esta área profissional.

Tendo em linha os resultados que apurámos da nossa análise, e guiando-nos pelos objetivos específicos já descritos, tentaremos responder às questões da investigação que emergiram a partir da questão inicial, e que nortearam o trabalho de acordo com o que se apresenta em seguida:

Relacionadas com a caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências a partir dos adultos implicados: (i) quais as conceções que os adultos possuem sobre o processo? (ii) definir o percurso realizado pelo adulto no processo; (iii) conhecer a experiência do adulto e a sua relação com as competências profissionais do agente em geriatria que consta no referencial; (iv) conhecer as necessidades de formação dos agentes de geriatria; (v) saber qual a importância que o entrevistado dá ao processo neste contexto; (vi) a reflexão sobre o processo.

Relacionadas com a perspetiva dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências implicados no processo, importa (i) conhecer a organização do Processo RVCC profissional; (ii) compreender a utilização e a importância do referencial RVCC profissional de geriatria durante o processo; (iii) identificar as necessidades de formação; (iv) como se processa o acompanhamento do candidato ao longo do processo; (v) identificar os resultados do processo.

Em referência à caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências a partir da ótica dos adultos implicados, e qual o papel deste mesmo processo durante o momento da certificação de competências, os nossos objetivos eram conhecer as perspetivas do adulto implicado, e qual o papel do processo sobre a utilidade pública de reconhecer e certificar as competências adquiridas. Assinalando, ainda, pertinência de utilizar metodologias como a construção de portefólios nos processos educativos de competências profissionais que são propostas nos referenciais.

Permite assim, a muitos adultos, com o apoio personalizado e com horários em cronograma, recuperar e valorizar profissionalmente as competências que já detêm contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, pessoal e da comunidade. A análise de conteúdo que realizámos com base nos depoimentos dos adultos e dos TORVC entrevistados, concretamente no que se refere à valorização dada ao processo de RVCC profissional, permite-nos afirmar que os candidatos implicados percecionam o reconhecimento e certificação das suas competências adquiridas através das suas experiências profissionais, como úteis para o seu local de trabalho, para a comunidade e principalmente para o conforto e bem-estar do idoso.

De acordo com as representações destes candidatos, baseadas na sua participação no processo de RVCC profissional, a exploração e descodificação através da linguagem dos referenciais utilizados é percecionada como difícil, mas o acompanhamento durante todo o processo, por parte do técnico de orientação profissional e do formador, é facilitador no reconhecimento dos saberes e conhecimentos adquiridos. Além disso, potenciam as práticas da orientação profissional junto do candidato, no momento do balanço da sua vida profissional, e ajudam-no na criação de uma nova etapa na vertente pessoal, profissional e social.

Segundo os TORVC entrevistados, o desenvolvimento das competências propostas com base na reflexão das suas experiências profissionais, e, com apoio, ter a possibilidade de escolher e explorar situações e assuntos de interesse profissional, facilita o envolvimento e o autoconhecimento. A grande diversidade de adquiridos experienciais do candidato nos seus contextos profissionais, e a utilização destas metodologias, explanam as condições mais ou menos favoráveis de serem explicadas, permitindo também aos formadores estimulá-lo e orientá-lo, dando sentido às suas experiências de aprendizagem. Assim, os candidatos, reconhecem que o sucesso em todo o percurso se deve ao apoio do formador e do técnico, e que através do processo profissional conseguem desenvolver as suas competências profissionais.

Estas competências, que foram reconhecidas, são as que se encontram mais desenvolvidas a nível profissional. Como exemplo, entre outros, podemos citar os cuidados específicos de higiene ao idoso, a forma como com ele comunica, a assertividade e a empatia. Também foi referido que a competência de suporte básico de vida é uma componente que merece ser reforçada no processo, pois é a peça basilar nesta saída profissional, potenciando a segurança máxima do idoso. Referem ainda, que a competência de animação socio cultural deve ser retirada ou ajustada ao referencial, pois



não a aplicam na sua vida diária profissional e consideram-no um bloqueio à conclusão total de todo o percurso.

A leitura da nossa análise dos dados permite-nos considerar que o processo de RVCC profissional contribuiu positivamente para o desenvolvimento de competências profissionais destes candidatos, reforçando o perfil do Agente em Geriatria. A participação nas sessões de reconhecimento em grupo e individuais, ajudam na ponderação dos seus saberes, e aumentam a capacidade e necessidade de refletirem e relacionarem os conhecimentos que aplicam no portefólio reflexivo profissional, para que no dia do exame de júri essas competências já se encontrem bem fortalecidas a fim de serem demonstradas.

Segundo os candidatos, o referencial está bem construído, reforçando somente, que a unidade de competências referente à animação socio cultural, não deveria ter um peso nuclear na avaliação do processo. Pois esta componente, não se aplica diariamente às funções do Agente em Geriatria. Ambos reforçam a necessidade da formação. Acreditam ser um bem muito valioso para o aumento das suas competências, e sugerem o aumento de formação no processo, com reforço para a competência do suporte básico de vida.

Consideram que o dia do exame é uma peça importante, pois é aí que são demonstradas todas as suas competências perante um grupo de entendidos na área, e ao serem validados, justificam e validam todo o empenho demonstrado no decurso de toda a formação. Todas as competências são assim certificadas. Segundo Josso (1991, p.198, cit. por Cavaco, 2008, p.30), a atividade consciente de um sujeito que efetuar uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam.

Reforçam que são gratos ao grupo do Centro Qualifica que os acompanhou, e que a ajuda do formador e do técnico foram a peça chave para chegarem ao final. No entanto, demonstram também um reconhecimento na sua dedicação pessoal e entrega ao processo, que sem a mesma não conseguiriam finaliza-lo. Conclui-se que o aumento de conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais originou nestes adultos um autoconceito valorizado, e que olham para a certificação como algo que promove o seu desenvolvimento pessoal e, consequentemente, a valorização da sua imagem, que,

por sua vez, levará à construção de um projeto coerente com as experiências, e aprendizagens apresentadas e refletidas até ao momento.

Finalmente, no que se refere à organização do Processo RVCC profissional desde a sua utilização, e a importância do referencial RVCC profissional de geriatria, os técnicos referem que os candidatos não revelam logo uma autoperceção realista relativamente às suas competências na área de geriatria, e que a descodificação do referencial é muito importante, sendo imprescindível o trabalho da formadora da área.

Os técnicos entrevistados, embora admitam que não é fácil, consideram que é um perfil de saída muito importante para a nossa sociedade, e todos os que trabalham na área de geriatria devem possuir uma série de pré-requisitos.

Segundo Cavaco (2008), outra dificuldade sentida pelos técnicos, quando acompanham os candidatos é que os próprios acompanhavam os manifestam medos e receios quando experimentam as exigências do processo. Na realidade, muitos adultos trazem expectativas de vir a obter uma certificação de graça, como se o processo de RVCC se limitasse a um expediente meramente administrativo.

Referem que os candidatos não têm noção da quantidade de competências que possuem, mas que depois de as descodificar, começam a perceber e isso os valoriza. Consideram que é uma profissão merecedora de profissionais certificados. Segundos os técnicos, o referencial vai sendo descodificado ao longo das sessões, e essa descodificação e associação às competências do adulto, vão sendo feitas no momento em que o estão a demonstrar. Assim, quando os candidatos conseguem identificar o que o formador procura no referencial, torna-se mais fácil, através de exemplos, colocarem o reflexo do referencial nas suas autobiografias profissionais.

Concordam que para o candidato, existem muitos domínios do referencial que são difíceis conseguir identificar, como por exemplo domínios da saúde e da doença. Referem ainda, que esses conhecimentos quando não demonstrados, por vezes, podem ocasionar não validações. Acreditam que o domínio cognitivo é sempre mais difícil de identificar, mas que no domínio social o candidato está sempre mais à vontade.

Na realidade, estes adultos, apesar das suas lacunas escolares, dispunham de experiências muito ricas a nível profissional e social (Dominicé, 1989, cit. por Cavaco, 2002). Todos os técnicos entrevistados referem que a formação é uma mais-valia no processo, e que neste momento as 50 horas de formação obrigatória acabam por colmatar essas falhas. Ambos, candidatos e técnicos, consideram que o referencial espelha bem os domínios de experiência, e que as UFCDs obrigatórias são suficientes, pois em quase

todas as unidades de competência, existem tarefas nucleares que estão presentes, portanto, estão representadas.

Consideram que o referencial é muito exigente, mas reforçam a ideia que é um aspeto positivo, e consideram-no bastante transversal às competências e às capacidades que necessita um cuidador desta área. Referem que a unidade de animação carece de melhorias, e sugerem que esta unidade curricular que é nuclear, deveria passar a não nuclear, ou então, mudarmos ou implementarmos aqui um paradigma, no sentido de o recrutamento neste tipo de profissionais poderem pôr em prática efetivamente estes conhecimentos.

Como identificadores de necessidade formativa, surgem nesta saída profissional a formação em primeiros socorros, animação socio cultural e informática. Consideram que a formação é uma mais-valia para a vida profissional do candidato, sempre e que, os próprios sentem necessidade de formação, principalmente quando são áreas muito específicas.

Para Josso (2008) formar começa desde que se nasce até se ser idoso, isto é, a formação decorre ao longo de todo o percurso de vida, em contraste com a educação que apenas ocorre em certos momentos na vida, fruto da atuação de várias entidades educativas que visam garantir a integração do indivíduo na sua vida social, cultural e política.

A este propósito, a mesma autora acrescenta ainda que "educar e formar (...) seriam a mesma coisa, enquanto que, se lhe introduzirmos a reflexividade, isto é, o formar-se, estamos centrados na pessoa que vem assistir às nossas aulas, que vem ao que chamamos uma formação" (Josso, 2008, p.117). Assim, "a formação é sempre um processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização" (Dominicé, 2001, p. 279, cit. por Cavaco, 2008, p. 29). Por outras palavras, a formação "organiza a totalidade do ser, na sua aparência, na sua organização interna e no seu sistema relacional" (Cottureau, 2001, p.59, cit. por Cavaco, 2008, p.29).

Os técnicos reforçam o acompanhamento como prioridade máxima neste processo, e que as calendarizações formais reforçam o compromisso entre ambos os atores envolvidos e o acompanhamento informal, sendo esse acompanhamento a peça importante para a construção do portefólio e conclusão do processo.

Existem sessões de grupo com os técnicos, e os formadores trabalham com os candidatos sistematicamente em sessões de grupo e em sessões individuais. Segundo Cavaco (2008) as sessões em grupo permitiam o relacionamento interpessoal,

incentivando à entreajuda e espírito de cooperação entre os adultos, contribuindo para um maior envolvimento e apropriação do processo, sendo ainda de salientar o emergir de todo o seu potencial formativo.

A entrevista técnica, é agendada a posteriori com o candidato. Aqui reforçam-se os apoios individualizados necessários para o desenvolvimento do portefólio. Consideram que é muito importante o acompanhamento na elaboração do mesmo, porque embora todos eles tenham a sua autonomia para o seu desenvolvimento, se efetivamente não existir uma análise por parte do formador, por parte do técnico, acabam por perder a orientação e a eficácia daquilo que se pretende.

Afirmam que o acompanhamento ajuda na orientação de evidências para o maior número de competências. Após, ou até ainda durante o período de certificação, os técnicos revelam que existem casos de sucesso a nível profissional. Os candidatos encontraram trabalho devido a esta certificação, pois numa entrevista conseguem explicar o processo que estão a desenvolver, e explicar as suas competências.

Todos afirmam que os candidatos que concluem o processo - certificam - não quer dizer que seja total, vão a júri. Acreditam que o processo promove transformações nos candidatos, e também acaba por promover uma melhoria de quem recebe esses cuidados. Concluindo, acaba por ser uma mais-valia também, naturalmente, para os dependentes.

Consideramos que o processo de RVCC profissional contribui para a consciencialização do adulto como um trabalhador integrado na comunidade e no seu local de trabalho, contribui na valorização da aprendizagem, sendo importante a utilidade dessa mesma aprendizagem certificada ao longo da vida. No final do processo de RVCC profissional estes adultos valorizam mais o conhecimento.

Os dados recolhidos nas entrevistas revelam que os candidatos que passaram pelo processo de RVCC profissional na saída de Agente em Geriatria, e a certificação dessa aprendizagem, são percecionadas como tendo contribuído para a realização pessoal, para uma maior participação em atividades profissionais no seu local de trabalho, e para a sua integração na sociedade. Estas mudanças produzidas no projeto de vida destes candidatos, e o seu investimento na aprendizagem ao longo da sua vida, estão diretamente relacionadas com o fortalecer de valorizações e conceitos transformadores no decurso do processo de reconhecimento, evidentes nas perceções de sucesso e satisfação geral alcançada após a certificação.

Os seus conhecimentos foram reconhecidos, e sendo eles autores desses portefólios profissionais, é enriquecedor. A este propósito relembramos Dominicé (1989, cit. por

Cavaco, 2008), apercebi-me ainda que os adultos em processo acabavam por aproveitar melhor o potencial formativo dos acontecimentos da sua vida, vendo assim transformadas as suas experiências em aprendizagens ao refletirem sobre o sentido dessas experiências.

Tendo apresentado a nossa leitura possível para esta problemática tão complexa, enriquecedora e apaixonante sobre o processo de RVCC profissional ao longo da vida destes adultos, e cientes que esta visão se circunscreve à realidade analisada, não nos permite generalizar os resultados discutidos para outros adultos que realizaram o processo de RVCC profissional do Agente em Geriatria.

Assim sendo, seria pertinente que esta investigação inspirasse estudos de um nível mais avançado, tendo em vista outras variáveis e indicadores importantes para este processo. Na nossa perspetiva, este processo está bem conseguido, e é bem conduzido de acordo com os princípios da sua génese. É um contributo precioso para a formação em Portugal, assume o reforço do potencial da pessoa que se encontra em processo, sobretudo porque lhe é devolvido o direito de aprender ao longo da vida. São estimuladas várias emoções enquanto pessoa, sendo uma delas o questionar o seu “Eu”, e a importância das suas competências para a sociedade. Neste grupo reforça-se ainda a utilidade destas competências, pois são cuidadores formais, cuidam de “idosos”.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais, é uma prioridade atual das políticas educativas europeias, e em específica da população portuguesa, em termos de baixa escolarização e de aquisição alternativa de competências exteriores ao sistema escolar, interligam-se de forma uníssona. A iniciativa Novas Oportunidades foi um caso basilar na Europa, com prioridades fortalecidas e com recursos e metodologias transformadoras, procurou intensamente pela população portuguesa motivando-a para “voltar à escola”.

Os professores e formadores são os pilares essenciais para a mudança, na “Certificação de Competências e para a renovação da qualidade educativa”. Estão atentos, preocupados e informados no contexto em que se movem, e esperam que os candidatos estejam aptos a desenvolver capacidades, destrezas, habilidades, comportamentos, valores e atitudes fundamentais para a mudança.

Consideramos que esta é uma responsabilidade de todos e um desafio que está ao nosso alcance. A educação e a formação de adultos vai continuar:” a aprender ao longo da vida”.

Os povos serão cultos na medida em que entre eles crescer o número dos que se negam a aceitar qualquer benefício dos que podem; dos que se mantêm sempre vigilantes

em defesa dos oprimidos não porque tenham este ou aquele credo político, mas por isso mesmo, porque são oprimidos e neles se quebram as leis da Humanidade e da razão; dos que se levantam, sinceros e corajosos, ante as ordens injustas, não também porque saem de um dos campos em luta, mas por serem injustas; dos que acima de tudo defendem o direito de pensar e de ser digno. Agostinho da Silva, in 'Diário de Alcestes'

Ao longo destes anos na formação sinto que me tornei cada vez mais atenta às características individuais de cada pessoa. Respeito a forma de cada um ser, com o seu ritmo próprio e ao mesmo tempo vou gerindo melhor as minhas expectativas e exigências para como outros. Segundo Josso (2008) as pessoas têm as suas próprias perguntas, definem os seus interesses de conhecimento. Há uma dialéctica muito interessante entre o que os sistemas educativos oferecem, e, do outro lado, personalidades que são muito melhor definidas, que sabem melhor o que querem, que sabem melhor o que lhes interessa e porquê, que sabem para onde querem ir. Assim, essas pessoas podem escolher, no interior dos cursos, as temáticas que querem desenvolver.

Estar com os adultos em contexto de formação, tem sido e é a minha grande paixão. É gratificante ver crescer aquele adulto, pensar na evolução do seu trajeto enquanto formando. Faz com que eu também evolua na minha grande caminhada pela área que tanto amo e leva-me a concluir que a minha posição como formadora e como pessoa não é diferente da posição de outras formadoras entre as quais as que contribuíram para este estudo. Procurar sempre melhorar refletir e gerir todos os contextos, para que eu como formadora, como colega ajude a concretizar sonhos.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Um guia prático e crítico. Lisboa: Asa Editores.
- Alcoforado, J. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 67-83.
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos - Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Bardin, L.(1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). Formação Profissional: Problemas e perspetivas de futuro. *Forum*, 27,125-139.
- Canário, R. (2002). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2013). Novos (des) caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570.
- Canelas, F. & Azevedo, N. (2014). O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário. In *Educação de Jovens e Adultos: Das Políticas as Lógicas de Ação*, Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais (52-59).
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação. Sociedade & Culturas*, 20,125-147.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. (Tese de Doutoramento).Universidade de Lisboa, Portugal.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados - Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2015a). Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. *Educação e Realidade*, 41,1-17.

- Cavaco, C. (2015b). Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber-contributos da abordagem biográfica. *Cadernos Cedes*, 35 (95), 75-89.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/ formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59. Lisboa.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre aprendizagem longo da vida*. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Crato, N. (2010). O “eduquês” em discurso direto -*Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva
- Decreto-Lei nº396/2007 de 31 de dezembro
- Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de setembro – Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
- Decret Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Dias, L. (2008). *Recursos Multimédia na Alfabetização, Literacia e Inserção Social*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Ferreira, A. (2007). *O Centro de RVCC na Escola: Impacto do Processo de RVCC no Percorso dos Adultos e da Escola*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Minho, Portugal.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed.). Tradução de J. E. Costa. São Paulo: Artmed.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (29ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Figari, G. (1996). *Avaliar, que Referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (1996). *A voz do biógrafo brasileiro - a prática à altura do sonho*. Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Gomes, M. (Coord.), Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.
- Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?* Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/politicas-publicas>



- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Josso, M. (2008). As Histórias de Vida abrem novas potencialidades às pessoas. [em linha]. Consultado em 27 jul 2017. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/entrevista-com-marie-christine-josso>
- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. (2008). Formação de Adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In: Rui Canário, e Belmiro Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 115 – 125). Lisboa: EDUCA.
- Lima, L. (2005), A educação de adultos em Portugal (1974-2004), in Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*, Lisboa, EDUCA.
- Lima, L. & Afonso, A. (2005). *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2009). *A Vida ao Longo das Aprendizagens*. Lisboa: Editorial.
- Lima L. C. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, P. & Sousa, S. (s/d). EJA: uma educação possível ou mera utopia? *Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)*, 5,1-20.
- Melo, A. (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA
- Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas - 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco.
- Nóvoa A. & Finger, M. (2010). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus.
- Oliveira, A. L. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos – Uma revisão dos modelos teóricos. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.

- O Blog da Formação. (2007). *RVCC – O impacto em Portugal*. Disponível em: <https://blogdaformacao.wordpress.com/2007/01/16/rvcc-%E2%80%93-o-impacto-em-portugal/>
- Pineau, G. (1988). A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”. In: Finger, M. & Nóvoa, A. 1988. *O método (auto) biográfico e a formação* (pp.65-77). Cadernos de Formação1. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pires, A. (2006). O Reconhecimento e a Validação da Experiência e a Investigação. In Figari et al. (Orgs.), *Avaliação das Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 437-450). Lisboa: Educa.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise Crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Portaria n.º 211/2011 de 26 de Maio do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Portaria n.º 232/2016 de 29 de Agosto - Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
- Quintas, H. (2008). *Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Rameh, L. (2005). Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação brasileira. Actas do V Colóquio Internacional Paulo Freire (pp.1-15). Recife: Universidade Federal de Pernambuco
- Referencial do Agente em Geriatria. Disponível em [http://www.catalogo.anqep.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialPDF/200/EFA/duplacertificacao/762191\\_RefEFA](http://www.catalogo.anqep.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialPDF/200/EFA/duplacertificacao/762191_RefEFA)
- Resolução do Conselho de Ministros nº59/1998.
- Resolução do Conselho de Ministros 15/96 de 22 de fevereiro.
- Rey, B. (2010). Entretien: Les référentiels. *Recherche & Formation*, 64, 1-12.
- Rodrigues, M. & Loureiro, A. (2016). Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal - Transições na Era Pós-Novas Oportunidades: Perceções de uma Equipa Técnico- Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50 (2), 63-82.
- Sanz Fernández, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

- Sardinha, O. (2014). *O impacto dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências na região autónoma da madeira: empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Portugal.
- Silva, A. (1990). *Diário de Alcestes*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/1910h.htm>
- Silva, M. *Paulo Freire e Durkheim: (des) encontro de olhares e de práticas*. Actas do V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Universidade Federal de Pernambuco
- Simões, M. & Silva, M. (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2) 283-290.
- Tavares, D. (2010). O impacto do processo de RVCC na evolução dos projetos pessoais. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Nairobi: Unesco.
- UNESCO. (2010). *Marco de Ação de Belém*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>
- Vieira, S. (2010). O impacto do processo de RVCC de Nível Básico na autoestima e na autoaprendizagem: um estudo quasi-experimental. (Dissertação de Mestrado), Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

## **ANEXOS**